

د / فائق عدلى

التعليم

بين

عبدناصر والسادات

دراسة مقارنة



سلسلة الدراسات التربوية

تقديم

أ.د. / طلعت عبد الحميد



سلسلة الدراسات التربوية

إشراف

أ.د. طلعت عبد الحميد

التعليم بين عبد الناصر والسادات

تأليف

د. فائق عدلى

الناشر

دار فرحة للنشر والتوزيع

٢٢٠ عمارات العرائس - شارع السودان - المهندسين

٢٨ شارع صحنان المالكى - المنيا

ت - ٠٢/٣٤٧٤٠١٠ - ٠١٠/٧٠٠٠٦٢٤

٠١٠/١٨٨٩٣٦٣

الاخراج الفنى

قسم التجهيزات بدار فرحة للنشر والتوزيع

الغلاف

م/ علاء حمدي

المشرف العام

عادل متولى

رقم الإيداع: ٢٣٤٤٠ / ٢٠٠٥

الترقيم الدولي: 977-6063-66-7

التعليم بين عبد الناصر والسادات

دراسة مقارنة

تأليف
د. فائق عدلى

الطبعة الأولى
١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٦ م

عبد
العزيز
والنور

بدلاً من المقدمة

الاختيار المنهجي عبارة عن اختيار فلسفي أيديولوجي بالضرورة لكون الطريقة التي ندرس بها الوقائع والناس تؤثر بالضرورة على كيفية رؤيتنا وفهمنا وتحليلنا بل وقراراتنا واختياراتنا. ومن منظور علم اجتماع المعرفة فإن المعرفة الاجتماعية تعكس الواقع الاجتماعي والعلاقة بين المعرفة وبين الواقع وهي لذلك علاقة تنظيمية، أما طبيعة المعرفة بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة فهي مطلقة وثابتة عند ماكس شيلر هذا ويرى كارل مانهيم أن المعرفة يجب أن تكون من موقع معين ولذلك صاغ مصطلح العلاقة بين المعرفة والواقع ليشير إلى النسبة التاريخية الاجتماعية .

ووفقاً لنظرية التبعية فإن نمط الإنتاج المتخلف ينتج عنه وعي اجتماعي متخلف، وحالة التخلف قد ترجع إلى عوامل بعضها خارجي وبعضها الآخر داخلي بنائي .

وعلى الرغم من سيادة طرائق البحث التقليدية على معظم البحوث فإن الدراسات التربوية الحالية تنصب على التركيز على البحث في المشكلات الجزئية والعرضية بعيداً عن البحث في ماهية الفلسفة والفكر التربوي الذي قد يكون العلة في تلك المشكلات .

وإذا كان العرب يحتاجون إلى صياغة مشروع حضاري جامع وجه لهم في خضم التكتلات العالمية التي كان الاتحاد الأوروبي خير مثال عليها، فإتينا في حاجة إلى وجود رؤية " Vision فلسفة أو فكر - من طبيعة الفكر رد الكثرة إلى الوحدة في شتى المجالات والتربية ليست بعيدة عن هذا الوضع بل يرى البعض أن البراديم التربوي الحالي من بين عوامل تخلفنا حيث ينذر التجديد الأصيل فيه نتيجة النظرة التجزئية لمشكلات الواقع وكثير من فكرنا التربوي تابع إما للغرب أو للتراث بدون نقد لهذا أو ذاك .

ولذلك تأتي أهمية الدراسات والبحوث المعنية بالفكر التربوي وأختارت الباحثة بعض الأساليب والمناهج البحثية ومنها حقول الدلالة لتحديد المعاني الصريحة والمستمرة في الخطاب التربوي، والمعنى هو الموضوع الأساسي لعلم الدلالة Semantics .

ويعد عرف البعض اللغة بأنها معنى موضوع في صوت وتفهم اللغة من خلال فهم معنى الذي يقوم بدور كبير في كل مستويات التحليل اللغوي وفي تطبيقات كثيرة لعلم اللغة مثل طرق الاتصال وتعليم اللغة واكتسابها وترجمتها .

ولقد توسعت اهتمامات علم الدلالة لتشمل التراكيب وتحليل الجمل ببيان علاقات كلماتها بعضها ببعض وإظهار كيفية ارتباط الجمل منطقياً بالجمل الأخرى كما يهتم ببيان

المفردات وبيان العلاقات فيما بين الوحدات اللغوية وبيان معانى الجمل والعبارات والعلاقات فيما بينها ومن نافلة القول أن العلاقات والرموز اللغوية يعرفها البعض بأنها مثيرات بديلة تستدعى نفس الاستجابة التى قد يستدعيها شيء مادي مثل سماع الجرس فى تجربة بافلوف، كما أن العلاقة بين اللفظ ومدلوله من القضايا القديمة التى قد تعرض لها أفلاطون، كما ميز أرسطو بين الصوت والمعنى متطابق مع التصور الموجود فى العقل المفكر .

وإن كان ذلك كذلك فإن صورة الشئ هى العلاقات الكائنة بين أجزائه والفكر هو الصيغ اللفظية التى تسمح بالاستنباط وفهمنا لتركيبية لفظية هو إمكان أن نصوغها فى تركيبية أخرى وهذه فى غيرها وفى نهاية هذه السلسلة قد نرجع إلى الواقع الحسى حيث علاقات التباعية المتبادلة بين هذا الواقع وهذا الفكر وبمعنى آخر فإن الفكر المتخلف هو نتيجة لواقع متخلف وهو علة تخلف هذا الواقع فى نفس الوقت .

وهذا يشير إلى علاقات التأثير والتأثر بين فكر الفقر وفقر الفكر ومن نتائج هذه الحالة فى الفكر العربى المعاصر التطابق بين الاستغراب وبين التحديث، وغلبة اللفظ على الفعل وفى أحيان كثيرة يصبح مجرد اللفظ/ القول هو الفعل بدلاً من الأداء، فإن التشبث بأطر وصيغ نظرية (Paradigm) لا تصلح لتفسير الوقائع بل تفرض عنفاً نظرياً نريد أن يسير الواقع المتغير وفقاً لها .

لذلك فنحن فى حاجة إلى فكر نقدى يكشف التناقضات بين الفكر والواقع ويظهر الشروخ والفجوات الكامنة فى ثنايا الفكر الموجهة لكافة الممارسات التربوية وخاصة أن الفكر لا يسير بطريقة خطية فى الزمان والمكان بل قد يكون فى حركة لولبية قد يرتدى ثوباً جديداً لقضايا قديمة وقد يستعمل ألفاظاً قديمة لتمرير موضوعات جديدة .

ولذلك أقدم للقارئ عملاً جاداً فى هذا المشروع النقدى. هذا العمل الذى شرفت بمناقشته فى صورته الأولية كرسالة دكتوراه للباحثة المتميزة المختلفة المثابرة الواعدة الدكتورة فاتن عدلى الخبير بالمركز القومى للبحوث التربوية .

المشرف على السلسلة

الأستاذ الدكتور/ طلعت عبد الحميد

Talaat5650@yahoo.com

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة :

تعتبر كلمة الخطاب من الكلمات الحديثة في العالم العربي - على الرغم من قدم استخدامها - من حيث كونها تحمل دلالات محدثة تكاد تكون مستخدمة في الخطاب اليومي للمتقنين العرب. وعلى الرغم من اختلافات الفهم حول موضوع الخطاب، فإن الأمر المشترك الذي لامحيص عنه هو اللغة في حالة فعل، من حيث كونها ممارسة تحتاج فاعلا، وتؤدي من الوظائف ما يقترن بتأكيد أدوار اجتماعية بعينها. وقد تقترن هذه اللغة في حالة الفعل بكيفية معالجة موضوع من الموضوعات المعرفية.^(١)

فإنسان لا يستطيع أن يتعرف على ذاته إلا من خلال لغته والتي يمارس من خلالها الكلام، وفقا لما تقدمه من تراكيب وقواعد جاهزة.^(٢) وقد ارتبطت الدراسات المعنية بالخطاب في المقام الأول باللغة والتي تطورت من النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما مغلقا على ذاته إلى نظام لا تنفصل فيها اللغة عن الموقف، أو المنطوقات عن الفعل الذي يؤكد نوعا من المعرفة.^(٣)

وبفضل تعاليم اللغوي الشهير دي سوسير ظهر ما يعرف ببلاغة الخطاب الجديدة، والتي تقضي بتجانس الوحدات المميزة لمختلف مستويات التنظيم اللغوي، وإرباطها بعلم السيميولوجيا، والتي تتأسس على محورين هما وحدات الخطاب أو الجملة، ووحدات الكلام أو الدوال. وعلى صعيد آخر يظهر علم الدلالة البنيوي والذي بُنى على أساس التجانس بين جميع وحدات اللغة باعتبارها دوالا أو علامات. وبشكل أكثر إيضاحا فإن التداولية اهتمت أولا بوصف العلاقة بين العلامات ومستخدميها، أي تحليل العلاقة بين النص ومن يستخدمه أي العلاقة بين النص والسياق. في حين عنت الدلالة بالشروط التي تجعل هذه الأقوال مفهومة وقابلة للتفسير.^(٤)

وعليه فإنه يمكن القول بأن هناك علاقة تلازمية بين نظرية اللغة وما طرأ عليها من تحولات وتطورات معرفية ومنهجية وبين مفهوم الخطاب وطرق بنيته وتحليله، وإنتاجه، وممارساته. بحيث لا يمكن دراسة أى خطاب بمعزل عن علوم اللغة.

والخطاب من هذا المنطلق هو اللغة من حيث كونها أفعال تفتسرن وظائفها بتأكيد على أدوار اجتماعية^(٥)، فالفعل هنا - سواء فى وجوده الظاهر أو الضمنى - من الضروري تواجدده لحدوث الاتصال بين الفكر واللغة^(٦).

ووفقا لهذا التصور فإن الخطاب عبارة عن نصوص ذات دلالات محددة تعكس الواقع الاجتماعى والسياسى والثقافى الذى أنتج الخطاب^(٧). وهذه العملية محكومة، مختارة ومنظمة وموزعة حسب عدد بعينه من الأدوار. بمعنى ارتباطها بالمجتمع الذى يتولد منه من حيث أنساقه، وقواعد التلفظ^(٨).

ومن هنا يلعب الخطاب دورا بالغ الأهمية فى تشكيل أيولوجية الدولة، والذى تختلف أدواره باختلاف طبيعة الدولة وتطورها،^(٩) ويظهر فى هذا السياق ما يسمى بالخطاب المهيمن أو سلطة الخطاب؛ فالخطاب مكون من مجموعة استراتيجيات، مختلفة، فهو ينقل السلطة وينتجها ويقويها، ولكنه قادر أيضا على تفجيرها، بل يسمح أيضا بإلغائها.

والخطاب من هذا المنطلق كالسلطة يتشكل كل منهما من أحداث، والتحليل هنا يتطلب وصف للعلاقات والارتباطات بين العناصر، وضرورة دراسة الاستراتيجيات لبعض الأحداث الخطابية الخاصة، ضمن إطار سياسى أو سلطة معينة بغية الكشف عن الإرادة الفاعلة لها^(١٠).

ويرى فوكو أن علاقة الخطاب بالسياسة يتطلب جساتيين من التحليل: الأول هو ضرورة تحليل مختلف العمليات النقدية التى يقوم بها

خطاب ما فى ميدان خطابى معين، والثانية تتعلق بحقل التحليلات ومجال الموضوعات التى يحاول الخطاب إظهارها وتمفصلها مع سياسة ما، أو ممارسة سياسية مختلفة^(١١).

وتستدعى سلطة الخطاب ضرورة تأسيس قوة، والقوة هنا تتشكل فى المعرفة، وبالتالي فإن تحليل أى خطاب نظرى ينتمى إلى تسلسل أشكال السلطة لا إلى تاريخ ابستمولوجى لنمو المعرفة.^(١٢) وهنا يرى فوكو أن هناك عددا من الخطوات المنهجية لتحليل عناصر السلطة تتحدد فى:

١. تحديد الاختلافات بين الأوضاع الاجتماعية والقانونية والاقتصادية والأخوية والثقافية، وعوامل التقدير المتوارثة المختلفة، حيث إنها المعطيات الأساسية لقيام السلطة بإحداث أثارها المطلوبة.
٢. تحديد الأهداف الخاصة بالقوى المهيمنة التى تحاول التأثير على القوى الاجتماعية الأخرى المقابلة لها.
٣. التعرف على أدوات السلطة المختلفة، هل تلجأ إلى القوة العسكرية، هل تلجأ إلى مؤسسات الضبط وطرق المراقبة، أم تلجأ إلى فرض سلطتها من خلال الخطابة؟
٤. دراسة الصور التنظيمية للسلطة، بمعنى دراسة التنظيمات المختلفة التى تمارس السلطة القوة من خلالها.

ويعتمد الخطاب العربى فى صناعته على مدى قدرة صانعه ومدى ما يتمتع به من نفوذ على إنتاج الخطاب، والتى تستمد مرجعيتها الأساسية من سلطة الحاكم وليس سلطة الدولة كمؤسسة، وبالتالي تكون مصلحة صانع الخطاب هى المحك الرئيسى الذى يبنى عليه الخطاب وليس مصلحة المؤسسة، وعليه فإن الخطاب يلجأ إلى أسلوب الإقناع اللغوى أكثر من الاعتماد على الإقناع العقلانى المبني على أسس علمية

ومعلومات دقيقة يبيثها صانع القرار إلى الجمهور المتلقى، وهنا يكون الولاء للفرد أكثر منه للدولة.

ومن ثم فإن الخطاب السياسى يعانى فى كثير من الأحوال من أزمة المصادقية، والتي ترجع فى المقام الأول إلى عوامل أربعة تتلخص فى:

١. إن الخطاب السياسى العربى غير قابل للنقد نتيجة لما يحتويه الخطاب من مفردات ما هى إلا ترجمة لقناعات صانع الخطاب نفسه، وليس انعكاسات تفرضها الأوضاع المجتمعية، وبالتالي يظهر مفهوم القسر.

٢. قناعة غائية المتلقين والتي تنبثق أيضا من مصالحة الفرد المغلفة فى كثير من الأحيان بمفردات مثل مصلحة الوطن، التحدى، الإمبريالية... وهنا إذا ما تعارضت مصلحة الحاكم الفرد مع الجماعة، واقتضى الأمر إلى تخليه عن السلطة، فإن الأمر يصبح شكليا لقناعات صاحبه بأنه لن يتخلى طالما مقاليد الأمور فى يديه، وبالتبعية يصبح الخيار له وليس للجماعة، ويأخذ هذا أشكالا مختلفة تبدو فى ظاهرها رغبة حقيقية فى التخلي والتنازل، بينما تضرر فى الحقيقة عكس ما نظهره.

تلعب الصراعات الدولية دورا فى تشكيل الخطاب السياسى، والذى يصبح فى أحوال ليست بالقليلة ناطق بلسان هذه القوى، والتي تؤدى إلى فقدان المصادقية.

٤. التقليل من اعتبار شخصية المتلقى حيث يستند صانع الخطاب هنا إلى معرفته بطبيعة المتلقى، والتي فى كثير من الأحيان تلعب دورا فى سلطة الخطاب، وتوضح هذه المقولة فى المجتمعات التى تتعاضد فيها الأمية، ويكرن الملاذ هنا لصانع الخطاب هو العلاقة الشخصية بينه وبين المتلقى. (١٢)

ويتضح مما سبق أن السلطة متعددة الأوجه، وتأخذ ممارستها أشكالاً مختلفة مما يهيئ للدولة الاستحواذ بالنصيب الأكبر من السلطة، وقد تكون أحد هذه الميكانزمات عن طريق المعرفة، فالسلطة والمعرفة دائماً في علاقة متلازمة حيث لا يوجد سلطة بدون معرفة، ولا توجد معرفة بدون سلطة.^(١٤)

ومن ثم فإن الخطاب العربي يعانى من أزمة أخرى بالإضافة إلى المصادقية وهى أزمة إنتاج الخطاب تارة وإعادة إنتاجه تارة أخرى؛ حيث يعاد تكراره بلا إبداع أو اتساق مع ملابسات التاريخ، أو حركة المجتمع^(١٥)؛ فهو يخضع بشكل مباشر أو غير مباشر لجملة من الشروط التاريخية والسوسيولوجية والتي تتضافر معا وتتدخل فى تحديد الشكل والقيم المرتبطة به^(١٦). كما تتدخل طبيعة صانع الخطاب وثقافته وخبرته وتكوينه الثقافى، والتي تنعكس بشكل أو بآخر على محتوى الخطاب وشكله والرموز المتعلقة به، والقيم المراد بثها فى المتلقى، وهو موضوع الفصل الرابع من الدراسة.

والخطاب السياسى يخضع مرة أخرى لإعادة إنتاج تتمركز هذه المرة على تطوير أو توضيح أو التركيز على قيم ومفاهيم بعينها بغية بث أيديولوجية معينة فى المتلقين. وبالتالي فالخطاب السياسى يظل فى حالة صيرورة دائمة.

ويعتبر التعليم أحد هذه الميكانزمات التى تعكس اهتمام مصالح طبقة معينة قد تكون الدولة أو تكون طبقات معينة تملك زمام الأمور داخل الدولة،^(١٧) وهنا يظهر الخطاب التعليمى ليؤسس سلطة هذه الطبقة. إلا أنه يمكن القول إن مجتمعات العالم الثالث ولتى خبرت الاستقلال حديثاً تتمثل السلطة فيها فى جهاز الدولة المؤسسى، ولذى يكون فى المقام الأول السلطة العسكرية، ولتى تحاول أن تفرض سيطرتها على الشعب

من تعظيم وصحة. ويأتى هذا الخطاب السياسى فى محاولة لاستقطاب فئات الشعب المختلفة والتي يلعب فيها الخطاب دورا هاما فى محاولة لتحقيق ما يهدف إليه^(١٨). وتكون الفرصة مهيأة للخطاب السياسى فى هذه الدول لضعف فعالية الخطاب المناهض من القوى المجتمعية الأخرى.

وينتج عن الخطاب السياسى العام خطابا رسميا تعليميا متسقا مع أيديولوجيته، ويصبح هذا الخطاب التعليمى أداة من أدوات أجهزة الدولة الأيدلوجية، والذي يعكس قدرة الدولة المعنوية مقابل قوتها المادية المتمثلة فى الأجهزة القمعية الأخرى (المتتمثلة فى جهاز الشرطة والجيش...) ويصبح هنا الخطاب التعليمى الرسمى منتجا للخطاب السياسى الذى يستهدف نقل أيديولوجية الدولة والطبقة الحاكمة التى تعمل على طبع الأفراد بطابع لا يسهل الفكك منه إلا بزوال هذه الطبقة الحاكمة وظهور طبقة أخرى^(١٩).

ويقع الخطاب التعليمى فى نفس الأزمة التى يعانى منها الخطاب السياسى، حيث إن الخطاب التعليمى شأنه فى ذلك شأن الخطاب فى كافة قضاياها المختلفة الأدبية مازال يطرح نفسه بنفس الشكل والتكرارات المعادة دون أن يستطيع أن يقدم إبداعا جديدا أو حلا لقضية من قضاياها الشائكة.

فنجد أن أسلوب الخطاب منذ فترات بعيدة مازال يقدم نفس القضايا بنفس الشكل، وربما بسطحية أكثر لعدم توفر الظروف التاريخية والموضوعية التى تحدد شكل الخطاب ومفهومه وآلياته.

وعندما يعجز الخطاب عن بلورة ذاته بوعى أو نون وعى بما يعتريه من إخفاق فإنه يظل حبيس السطور لا يعبر عن طروحات متسقة مع الواقع أو مع مشكلاته الحقيقية، وتظل النخبة المنتجة للخطاب بعيدة

عن سياق المجتمع، وغير قادرة على استيعاب ما يطرح على الساحة من مشكلات مما يجعل الخطاب أقرب إلى السلفية دون حداثة؛ حيث يقوم بانتزاع مفاهيم ومفردات من سياقها التاريخي والمعرفي وقت إنتاجها ومحاولة زرعها من جديد في سياقات مختلفة بشكل أكثر تعقيدا.

والخطاب الرسمي للتعليم يطرح نفسه بنفس المفاهيم والمفردات التي طرحت من زمن بغض النظر عما اعتري المجتمع من تغيرات، وما انتابه من مشكلات تختلف في جوهرها عما كان مطروحا من قبل. وبالتبعية فالسياق المقدم به الخطاب التعليمي الرسمي لم تعد مفاهيمه ومفرداته مناسبة لا تاريخيا ولا معرفيا ولا مجتمعا.

ومن هنا يقع الخطاب الرسمي في مأزق التناقضات بين الشكل الذي طرحه، وبين الواقع الذي يعيش فيه وينتج من أجله. ويظل رهين فكر النخبة المنتجة له دون وعي بمن يستوعبون هذا المنتج وإعادة بلورته لإحداث النهضة المطلوبة. ويظل بالتبعية المنفذون لهذا الخطاب في مأزق عدم الوعي والفهم الكامل لتنفيذ توصياته والعمل على تحقيق مراميه.

وعندما يستحيل التواصل بين الخطاب الرسمي وبين منفذه يفقد الخطاب الهدف الذي أنتج من أجله، ويضيع معه الفرق بين التصور النظري والمثاليات^(٢٠)، وبين الواقع المعاش والتعامل الفعلي مع القضايا والمشكلات التعليمية المختلفة.

ولتفهم الخطاب بوعي يلزم التحرر من سلطة خطاب واحد أو البعد عن اللغة، مما يجعل أنماط الخطاب موضوع ملاحظة، وبالتالي فإننا بحاجة لملاحظة العلاقة بين اللغة والتفعية. الأمر الذي يستدعي النظر في الخطاب غير الرسمي المطروح من النخبة المثقفة والمعنية بهوموم التطور بالمجتمع، والتي يقع على عاتقها تحليل هذا الخطاب الرسمي وتقديره

طروحات بديلة أو مساعدة للساسة على تقريب الواقع التعليمي المعاش بالمثاليات التي يطرحونها، والتي تدور في فلك الواقع الاجتماعي والسياسي والذي يضع غالبا - في المجتمعات التساوية - حدودا على حرية اعتناق الفكر وحرية التعبير عنه، تجعله حبيس هذه الأنظمة، وإذا ما أتيح لهم هامش من الحرية نجدهم هم الآخرين يقعون في نفس المأزق، ويقدمون عددا من الخطابات أقرب إلى الخصام والعراك حول قضايا قد لا تكون ذات أهمية أو بعيدة عن القضايا التي يعانى منها التعليم، أو إعادة طرح قضايا قد تم حسمها من قبل الخطاب الرسمي دون إدراك واع بهذا الحسم.

وأمام الصراع بين الخطاب الرسمي للتعليم بمستوياته (السياسي المتمثل في رئيس الجمهورية، أو الخطاب التشريعي والتنفيذي) والخطاب غير الرسمي المنتج من قبل المجتمع المدني بمؤسساته المختلفة سواء الحزبية أو الجمعيات الأهلية، تزداد مشكلات التعليم تعقيدا، وبعدا عن الحلول المنطقية الواجب الالتفات إليها. ويسعى هنا كل خطاب منهما إلى تبرير ما ورد به بدلا من الغوص في أعماق المشكلات الحقيقية. ومن هنا ظهرت الضرورة إلى البحث "عن ماهية المفاهيم والمقولات التي يطرحها الخطاب للتعليمي الرسمي، ومدى اتساقها مع الواقع الاجتماعي في الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١. وللحلول التي قدمها لمعالجة المشكلات التعليمية في مقابل المفاهيم والمقولات المطروحة من قبل الخطاب غير الرسمي وموقفه من الخطاب الرسمي".

وعليه فقد هدفت الدراسة إلى بيان المنطلقات الفكرية والأيدولوجية للسياسة التعليمية، ومدى الاستمرارية فيها، والتغير في هذه المنطلقات منذ ثورة يوليو وحتى عام ١٩٨١، كذلك مدى اتساق السياسة التعليمية مع السياسة العامة للدولة من جهة، (يميني ويساري)

وبين السياسة التعليمية والواقع المصرى إبان هذه الحقبة التاريخية. كذلك مدى مشاركة القوى الاجتماعية المختلفة والأحزاب فى تطوير السياسة التعليمية.

ومن ثم فقد كان من الهام الإجابة عن بعض التساؤلات التى من شأنها توضيح دور الخطاب السياسى على المستويين الرسمى وغير الرسمى وعلاقة كل منهما بالخطاب التعليمى، وقد تبلورت هذه الأسئلة فى:

١. ما الأطر النظرية التى أصلت للخطاب؟
 ٢. ما أهم القوى والعوامل التى ساهمت فى صنع الخطاب الرسمى وغير الرسمى؟
 ٣. ما أهم العوامل التى أثرت على الفاعلين الرسميين لصنع الخطاب الرسمى وغير الرسمى؟
 ٤. ما مدى تطور مفردات التعليم والتنشئة السياسية والقومية العربية فى كل من الخطاب الرسمى وغير الرسمى؟
 ٥. ما مدى اتساق كل من الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمى لوزراء التعليم والوثائق التربوية؟
 ٦. ما مدى انعكاس مفردات الخطاب الرسمى بشقيه على بعض مناهج التعليم المختلفة؟
 ٧. ما مدى اتساق الخطاب غير الرسمى مع الخطاب الرسمى بشقيه من جهة وبين القضايا التعليمية المختلفة من جهة أخرى؟
- ومن الجدير بالذكر أن الدراسة اعتمدت فى تحليلها على الخطاب السياسى الناصرى والساداتى فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١، كما اعتمدت على مضابط مجلس الشعب، وبيانات رؤساء الوزارة، ووزير التعليم، بالإضافة إلى وثائق السياسة التعليمية. بجانب بعض من المناهج الدراسية لهذه الفترة. هذا على مستوى الخطاب الرسمى.

أما على مستوى الخطاب غير الرسمي، فقد اعتمدت برامج الأحزاب، وأعداد منتقاة لصحيفة التربية والتي ظهرت مواكبة لأحداث سياسية في المجتمع المصري وهي:

١٩٥٢ قيام الثورة، ١٩٥٤ تولى الرئيس جمال عبد الناصر رئاسة مجلس قيادة الثورة وإعلان الجمهورية، ١٩٥٦ العدوان الثلاثي على مصر، ١٩٥٨ الوحدة بين مصر وسوريا، ١٩٦١ التسليم وبداية التخطيط الشامل، ١٩٦٣ الميثاق، ١٩٦٧ نكسة يونيو، ١٩٧٠ وفاة الرئيس جمال عبد الناصر، ١٩٧١ ثورة التصحيح وبداية مرحلة التحول في أيولوجية النظام السياسي، ١٩٧٣ حرب أكتوبر، ١٩٧٤ ورقة أكتوبر والانفتاح الاقتصادي.

وتأسيسا على ما سبق فقد تناول الدراسة محاور التعليم بشكل مطلق، والتنشئة السياسية، والقومية العربية/الذاتية العربية. مع مقارنة مفهومي "التنشئة السياسية" و"القومية العربية" بما تناولته منهج التربية الوطنية في سنوات دراسية مختلفة. وقد تم تحديد محوري التنشئة السياسية والقومية العربية؛ حيث إن الأولى هي الهدف الرئيس للمجتمعات التي خبرت الاستقلال حديثا، ومن ثم تعمل على خلق أجيالا مؤيدة لأيولوجية الثورة لضمان شرعيتها. أما المحور الثاني فهو ارتباط القومية العربية منذ بدايات الثورة بالخطاب التطبيقي السياسي وتلازمها لعملية التنشئة السياسية من جهة ثانية. كذلك شهدت القومية العربية انحرافا ملموسا في لغة الخطاب السياسي بعد عام ١٩٧٠، الأمر الذي اعتبرته الدراسة مؤشرا على تغير مفردات التعليم ومن ثم وظائفه الأيدلوجية.

مناهج البحث المختلفة فى تحليل الخطاب والمنهج المتبع فى الدراسة الحالية:

تعددت المداخل المنهجية التى ساعدت على تحليل الخطاب للكشف عن مضمونه ومعناه ووظيفته وآليات التفاعل والاتساق بينه وبين القوى والعوامل السياسية والاجتماعية المختلفة المحيطة به فى المجتمعات تاريخية بعينها.

وتحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على المناهج المختلفة.

أولاً: منهج تحليل المضمون

يعتبر تحليل المضمون من أكثر المناهج شيوعاً فى الدراسات الاجتماعية المختلفة على المستويين الكمي والكيفي، وقد تعددت تعريفات منهج تحليل المضمون من حيث أهدافه ووظائفه، واستمر تتطور هذه التعريفات وفقاً لتطور أساليب البحث والهدف من استخدامه ووجهة نظر المحللين^(٢١)، وتستخلص الدراسة التعريف التالى لتحليل المضمون فى ضوء ما تراه الدراسة:

" أنه أسلوب بحثي يهدف إلى:

١. تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز الاتصالية المستخدمة.
٢. تحديد تكرارات ظهور هذه الخصائص بدرجة عالية من الضبط المحكم.

٣. إمكانية تمييزها باصطلاحات ذات صلة بفروض الدراسة.

٤. الضبط الدقيق المحكم لهذه الاصطلاحات المستخدمة فى إمكانية التعرف على الخصائص الرمزية التى تم دراستها^(٢٢).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات فهناك اتفاق على أن تحليل المضمون يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي للمحتوى الظاهر وغير الظاهر. بمعنى أن يكون هناك اتساقاً بين ما قد يصل إليه الباحث بحد

أدنى ٧٥% بين النتائج وبين ما يصل إليه باحث آخر في تحليل نفس المادة، أو أن يصل الباحث نفسه إلى نفس النتيجة إذا ما تكرر التحليل لنفس المادة بعد فترة زمنية لا تقل عن شهرين^(٢٢).

ويعتمد أسلوب تحليل المضمون على أسلوبين في التحليل: الأسلوب الكمي وهنا يقوم الباحث بعد التكرارات لكلمة معينة وفقا لمرات ظهورها في النص المراد تحليله. والأسلوب الكيفي بمعنى أن يركز الباحث على استخدامات الكلمة في معانيها المختلفة^(٢٤).

ومنهج تحليل المضمون على الرغم من شيوع استخداماته في المجالات المختلفة فإنه يعاني من عدد من أوجه النقص تتلخص في:

١. الطبيعة المحدودة للأسلوب.
٢. ضرورة تطبيق التحليل من قبل باحثين للتأكد من نتيجة ما توصل إليه الباحث، والتي تتطلب من الباحثين نفس الكفاءة
٣. يركز أسلوب تحليل المضمون على الوصف أكثر من تطرقه إلى الأسباب وراء الظاهرة.^(٢٥)
٤. يتطلب المنهج أساليب شديدة الكفاءة للمعايير المحددة، كما يتطلب كفاءة وخبرة عالية من الباحث أو المحلل.^(٢٦)
٥. يقتصر أسلوب تحليل المضمون على الفئات التي يحددها الباحث مسبقا، وبالتالي فإنه يغفل عددا من المضامين التي تتعلق بموضوع البحث، مما يقلل من الموضوعية العلمية للتحليل.
٦. اعتماده في المقام الأول على تكميم المفردات بما يضيف التحليل الكيفي.^(٢٧)

ثانيا: القراءات النقدية

اعتمد هذا المنهج على القراءات التأملية النقدية دون الاعتماد على منهج محدد للتحليل، معتمدا على مقدرة الباحث على استنباط ما وراء النص. وبالتالي فإن الباحث لا يلجأ إلى وضع معايير معينة أو محددة سلفا لدراسة النص الذي يتعامل معه.^(٢٨) ويشير الجابري في هذا السياق إلى أن هناك عددا من القراءات التي تخدم هذا المنهج وهي: القراءة الاستنساخية: وهي تحاول أن تبني نفس البعد الواحد الذي يتحدث بها صاحبها. وإن كانت لا يمكن أن تخلص من التأويل، أو بقول آخر هي تأويل ولكن بدون وعي.

القراءة التأويلية: وهي القراءة التي تعي منذ اللحظة الأولى أنها تأويل للنص، فهي تريد أن تساهم في إنتاج وجهة النظر التي يحملها أو يتحملها النص أو الخطاب، فهي تريد إعادة بناء الخطاب بشكل يجعله أكثر تماسكا وأقوى تعبيراً، وعليه فإن هذا النوع من القراءات ذات بعدين: بعد يتحدث به القارئ، وبعد يتحدث به كاتب الخطاب.

القراءة التشخيصية: وهي القراءة التي تهدف إلى تشخيص عيوب الخطاب وليس إعادة بناءه، أو إعادة بناء مضمونه، فهي تحاول أن تكشف وتشخص التناقضات التي يحملها الخطاب سواء في ظاهره أو تركيبته العامة.^(٢٩)

ثالثا: المناهج التحليل الكيفي المختلفة في تحليل الأيديولوجية السياسية :

١. تحليل المنطوق

أسس هذا المنهج العالم الأمريكي ز. هاريس ليكون أساسا لعلم اللغة، ويعمل هذا المنهج على تقطيع الجملة أو النص وإجراء تعديلات

نحوية بهدف ردها إلى البنية الأساسية في صورة مبسطة. وبالتالي تسهل عملية مقارنتها ببعضها، وتصنيفها ضمن فئات متعادلة نحويا. إلا إن هذا المنهج يتسم بصعوبة شديدة، كما يتطلب كثيرا من الوقت والجهد بما يعوق استخدامه في النصوص الطويلة.^(٢٠)

٢. تحليل القوى الفاعلة

يركز هذا المنهج في المقام الأول على تحليل القوى الفاعلة، وأفعالها في خطاب ما، فيقوم بتصنيف هذه القوى إلى فئتين واحدة إيجابية، والأخرى سلبية. ثم يقوم بتحديد أدوار كل فئة من هذه الفئات وصفاتها. ويأخذ على هذا المنهج أنه لا يساعد إلا جزئيا على تحليل التصورات والمفاهيم الجامدة.

ويأخذ على هذا المنهج محدوديته؛ حيث أنه يساعد فقط في تحليل القوى الفاعلة بعيدا عن التصورات والمفاهيم الجامدة، كما أنه يركز في المقام الأول على التحليل السردى في القصة.

رابعاً: المناهج المستقاة من العلوم اللسانية :

تعتبر أساليب تحليل الخطاب المستوحاة من علوم اللغة أو علوم اللسانية من المناهج القديمة والتي ترجع إلى ما قبل القرن الثامن عشر، والتي اعتمدت على السياق التاريخي والشروط التي صاحبت نمو اللغات واستخدامه.

وتطورت علوم اللغة على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسور عام ١٩١٦، وشومسكى عام ١٩٥٦. وقد اهتمت العلوم اللسانية بمناهج تحليل الخطاب حيث تضمنت، تحليل المنطوق وحقول الدلالة والحقل المرجعي، مسار البرهنة، وستحاول الدراسة الوقوف عند هذه المناهج للتعرف على سلبيات وإيجابيات كل منهم.

تحليل حقل المفاهيم أو حقل الدلالة

انبثق هذا المنهج من النظرية البنيوية Structuralism والتي عنت في المقام الأول بدراسات علم اللغة وعلوم النص، والتحليل داخل السياق الاجتماعي المنتج لهذا النص/السياق. وقد استمدت معظم الدراسات التي تناولت موضوع الخطاب مناهج التحليل التي اعتمدتها البنيوية، وخرجت من عبائها علم الدلالة. وينطلق هذا المنهج من قاعدة ألسنية مؤداها أن الكلمة لا معنى لها إلا من خلال علاقتها بالمفردات أو الكلمات المحيطة بها. وهنا يقوم الباحث باختيار المفردات التي يهدف إلى بحثها في خطاب ما ثم يستخرج من النص شبكة علاقات أو مفاهيم لهذه المفردات. وبعد ذلك يقوم بترتيب وتصنيف هذه العلاقات وفقاً لفئات محددة دلالية، ليتكون لديه شبكة العلاقات التالية:

شبكة علاقات المفاهيم: وتعنى بالمفردات التي تقع مجاورة للمفهوم المطلوب بحثه، فإذا كانت للعلاقات التي تقع بمحاذاته إيجابية أو غير متناقضة يطلق عليها المفردات أو المفاهيم المشاركة، أما إذا كانت متناقضة معه فيطلق عليها المفردات المتناقضة.

شبكة الصفات أو النوع: وتشمل الصفات والنوع والحالات والجمل الموصولة والجملة الاسمية والمضاف، وكل ما يشير إلى أحوال وصفات المفهوم المدروس.

شبكة الأفعال: وتشتمل على أفعال "أل" وهي الأفعال التي يكون فيها المفهوم في موقع الفاعل، وأفعال "على"، في حالة ما إذا كان المفهوم مفعولاً به. (٢١)

مناهج مساعدة

تحليل الحقول المرجعية

ويستخدم هذا المنهج لتدارك بعض السلبيات في المنهج السابق مثل أسماء الإشارة، وأسماء العلم، والمواقع الجغرافية والتاريخية.

تحليل مسار البرهنة

ويعنى هذا المنهج بدراسة الدلائل التي استند إليها صانع الخطاب لتدعيم وجهة نظره، مستشهدا ببعض الدلائل التاريخية لإثبات مقولات خطابه وتقریب الصورة إلى ذهن المتلقى.

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدت الدراسة في المقام الأول على علم الدلالة مستخدمة في ذلك منهج حقل الدلالة متبينة المنهج المتبع في دراسة التصور القومي العربي في فكر جمال عبد الناصر والمشار إليه سلفا، مع بعض التعديلات التي تتواءم مع موضوع الدراسة الحالية. وقد قامت الباحثة أولا بتحديد ثلاثة مفاهيم وهي التنظيم بشكل مطلق، ومفهوم التنشئة السياسية، ومفهوم القومية العربية. ثم تم وضع شبكة علاقات المفاهيم والتي تضمنت العلاقات التالية:

شبكة المواصفات: وتضمنت كلمات الجمل العربية والتي تعبر عن صفات المفهوم من خلال الوظائف النحوية التي تصف المفهوم، وتضمنت الجملة الاسمية، والجمل الموصولة واسم وخبر كان وإن؛ والمضاف.

شبكة المفردات المشاركة: وعنت هذه الشبكة في المقام الأول بالكلمات المعطوفة على المفهوم المدروس، كذلك الكلمات المجاورة له في النص، بغض النظر عن العلاقة النحوية بينها وبين المفهوم المدروس.

شبكة المفردات المتناقضة: وتشمل الكلمات والمفردات التي تناقض المفهوم الأساسي من حيث المعنى أيا كان موقعها في الجملة.

شبكة الأفعال: وتشمل كل الوظائف الفعلية التي يقوم بها المفهوم. سواء كان في محل فاعل، أو في محل مفعول به.

ويوضح الجدول التالي شبكة العلاقات كما اتبعتها الدراسة

الخطاب	المواصفات	المشاركات	المتناقضات	أفعال آل	أفعال على

كما استعانت الدراسة بمنهج تحليل الحقول المرجعية لاستدراك سلبيات هذا المنهج والتي تم الإشارة إليها سلفاً.

كذلك اعتمدت الباحثة بجانب هذا المنهج "المنهج النقدي المقارن" بهدف استخراج المفردات والمفاهيم الأساسية موضع الدراسة ومقارنته بالخطاب السياسي بهدف الوقوف على مدى الاتساق بين الخطاب الرسمي وغير الرسمي للتعليم.

أسباب اختيار هذه المنهج

يساعد هذا المنهج في توضيح تطور المفهوم عند صانع الخطاب، كما يوضح دلالاته بالنسبة للمفاهيم المشاركة، فهو يعكس مدى أهمية المفهوم، وترتيبه بالنسبة لأولويات صانع الخطاب. كذلك فهو منهج يصلح في دراسة العينات الكبيرة والتي ميزت هذه الدراسة. كما يتبع هذا المنهج تطور المفهوم من حيث كونه فاعلاً، أو مفعولاً به، وهو من الأمور الهامة التي يجب الالتفات إليها في مفهوم التعليم. ولتحقيق هذه الأهداف لم يكن من الممكن الاعتماد على المناهج الأخرى التي تستخدم عادة في موضوعات الخطاب، نظراً للجوانب السلبية المشار إليها سلفاً.

وقد تم تطبيق هذا المنهج على الخطاب السياسى للتعليم عند كل من جمال عبد الناصر وأنور السادات، بينما اتبعت الدراسة القراءة النقدية للخطاب الرسمى فى الوثائق الرسمية بغية مقابلتها بالخطاب السياسى. وكذلك فى دراسة الخطاب غير الرسمى سواء فى برامج الأحزاب أو فى مقالات صحيفة التربية معتمدة فى ذلك على وحدة الموضوع.

مصطلحات الدراسة

الخطاب الرسمى: ويُعالج الخطاب الرسمى من وجهة نظر الدراسة على مستويين: الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية، والخطاب الرسمى لرئيس الوزراء ووزراء التعليم والوثائق الرسمية للحكومة ووزارة التربية والتعليم.

الخطاب غير الرسمى: ويقصد به أى خطاب للأحزاب والتربويين بشكل عام كما ورت فى صحيفة التربية.

فصول الدراسة:

الخطوة الأولى: وهى الخطوة التى عنت بتوضيح الإطار العام للبحث، وتحديد المشكلة بأبعادها المختلفة والمناهج التى يمكن استخدامها فى مثل هذا الموضوع والمنهج الذى تم اختياره، ثم الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

الخطوة الثانية: وفيها تم تحديد الأطر والمناهج النظرية المحددة للخطاب وهو ما تناوله الفصل الثانى.

الخطوة الثالثة: وفيها تم إبراز القوى والعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية المختلفة المحددة للخطاب الرسمى وغير الرسمى، وهو ما تناوله الفصل الثالث.

الخطوة الرابعة: وتم من خلالها تحليل الفاعلين الرسميين والمتلقى للخطاب الرسمى، وهو موضوع الفصل الرابع.

الخطوة الخامسة: وفيها تم تناول الجزء التحليلي من الدراسة حيث تعرض لدلالات المفاهيم محور الدراسة من حيث تطورها الزمني، والتركيب الصرفي لها. وهذا موضوع لفصل الخامس.

الخطوة السادسة: وتتعرض هذه الخطوة بالتحليل لكل من الخطاب السياسي لرؤساء الجمهورية والخطاب الرسمي كما ورد في المواثيق الرسمية لرئيس الوزراء ووزير التعليم ومضابط مجلس الشعب. وهو ما تناوله الفصل السادس من الدراسة.

الخطوة السابعة: وتتناول بالتحليل الخطاب غير الرسمي كما ورد في برامج أحزاب المعارضة، وما جاء على لسان العاملين في المجال التربوي في صحيفة التربية. وهو موضوع الفصل السابع. ثالثاً: المناهج المستفاد من العلوم الألسنية:

تعتبر أساليب تحليل الخطاب المستوحاة من علوم اللغة أو علوم الألسنية من المناهج القديمة والتي ترجع إلى ما قبل القرن الثامن عشر، والتي اعتمدت على السياق التاريخي وشروط التي صاحبت نمو اللغات واستخدامها.

وتطورت علوم اللغة على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسور عام ١٩١٦، وشومسكي عام ١٩٥٦. وقد اهتمت العلوم الألسنية بمناهج تحليل الخطاب حيث تضمنت، تحليل المنطوق وحقول الدلالة والحقل المرجعي، مسار البرهنة، ومحاول الدراسة الوقوف عند هذه المناهج للتعرف على سلبيات وإيجابيات كل منهم.

الخطوة الثامنة: حاولت الدراسة في هذه الخطوة إبراز أهم النتائج التي أمكن التوصل إليها من الخطوات السابقة. (خاتمة البحث).

المراجع

- (١) جابر عصفور، أفاق العصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧، ٧٥-٦٣
- (٢) محمد علي الكردي، نظرية المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص ٣٤٢
- (٣) جابر عصفور، المرجع السابق
- (٤) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (سلسلة عالم المعرفة، ع ١٦٤ أغسطس ١٩٩٢)
- (٥) جابر عصفور، المرجع السابق.
- (٦) محمد علي الكردي، المرجع السابق
- (٧) بسام بركة، اللغة والفكر بين علم النفس وعلم اللسانية، في الفكر العربي المعاصر، بيروت، مركز الإنماء القومي، ع ١٩، ١٨، ١٩٨٢، ص ص ٦٥-٦٧
انظر أيضا:
- بوديو، بيير، أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزي، ترجمة إبراهيم فتحي، القاهرة، دار العالم الثالث، ١٩٩٥، ص ص ١٥٥-١٥٨
- (٨) محمد علي الكردي، المرجع السابق
- Searale, J.R., Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language, London, Cambridge University Press, ١٩٦٩, p ١٦
- (٩) <http://www.archk.net/publications/books/demo&hope/chapter>
- (١٠) الزواوي بغورة، مفهوم الخطاب عند ميشيل فوكو، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠، ص ٢٤٨
- Ciccamo, Celso Alvarez, Building Alliance in Political Discourse: Language, Institutional Authority, and Resistance, in <http://udc.es/dep/lx/cac/folia96.html>
- See also: Joanne, Winter, Discourse Analysis and Contemporary Linguistics in Language, Culture and Curriculum, vol ٦, n٢, ١٩٩٣ pp, ١٧٧-١٨٢,
- (١١) المرجع السابق، ص ١٣٤، ١٣٣

انظر أيضا

Fairclough, Norman, Linguistic and Education, in Linguistics and Education, v4, n3-4, 1992 pp 269-293

(١٢) فيين بول، أزمة المعرفة التاريخية: فوكو وثورة في المنهج، ترجمة إبراهيم فتحى، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ١٥
(١٣) صالح السنوسي، تحليل الخطاب العربى: أزمة المصداقية فى الخطاب السياسى العربى، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمى الثالث ١٠-١٢ مايو ١٩٩٧، عمان، جامعة فيلادفيا، كلية الآداب.

(١٤) محمد على الكردى، مرجع سبق ذكره، ص ص ٤١٣-٤٣٦
(١٥) مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥، (سلسلة عالم المعرفة ع ١٩٣) ص ص ٣٢٧-٣٣٠
(١٦) Deborah, Poole, Discourse Analysis in Ethnographic Research in Annual Review of Applied Linguistics, v11 pp 1990, 42-56

(١٧) بورديه، بيير، مرجع سابق
(١٨) على مبروك، اللا تاريخية فى أزمة الخطاب العربى المعاصر، فى قضايا فكرية، القاهرة، قضايا فكرية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ص ١٠١-١١٤، (الكتاب الخامس والسادس عشر، يونيو-يوليو ١٩٩٥

<http://www.fut.es/~apym/discourse.html>

(١٩) عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣، ص ٩١، ٩٢

Lawton, Denis, Education and Politics in the 1990s Conflict or Consensus? London, The Falmer Press, 1992, p10.

(٢٠) مصطفى ناصف، مرجع سابق، ص ٣٣٣
(٢١) <http://cid.unomaha.edu/~unoal/avn8120/tools/definitions/contentanalysis.html>
<http://faust.uio.no/southchinasea/Leni/chapter4.html>

(٢٢) سمير محمد حسين، تحليل المضمون، نقلا عن رشدى طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي، د.ت. ص ٢٣

(٢٣) طلعت عبد الحميد، أسلوب تحليل المضمون وحدوده المنهجية، في التربية المعاصرة، ع ٤، يناير ١٩٨٦، ص ص ٤٠٥-٤١٢

(٢٤) Compos Rita, Discourse Analysis in
spinworks.demon.co.uk/pub/discourse/html
see also:

Glyn Winer, A Comparative Discussion of the Notion of "Validity" in Qualitative and Quantitative Research in

<http://www.Nova.edu/ssss/QR/QR4-3/winter.html>

<http://www.chssc.salford.ac.uk/healthSci/distres/resmeth/chap3.htm>

<http://www.geolog.com/gmsmnt/gmca.htm>

(٢٥) طلعت عبد الحميد، المرجع السابق

(٢٦) Correa, Enrique Torres, Strengths and Weakness of Classical Content Analysis in

<http://www.spinworks.demon.co.uk/pub/content3.html>

(٢٧) Compos Rita, op.cit

(٢٨) عبد العليم محمد، الخطاب السلاتي: تحليل الحقل الأيديولوجي للخطاب السلاتي، رسالة دكتوراه منشورة في حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، كتاب الأهالي، ٢٧

(٢٩) محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، ط ٥، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٤، ص ١٢، ١٣

(٣٠) عبد العليم محمد، المرجع السابق

(٣١) مارلين نصر، التصور القومي في فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢-١٩٧٠:

دراسة في علم المفردات والدلالة، ط ٤، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٠، ص ٤٢-٤٤

الفصل الثانى

رؤية نظرية حول الخطاب

تعددت الرؤى والنظريات حول موضوع الخطاب سواء على المستوى المفاهيمي أو النظري، فمنها ما هو خاص بعلم اللغة، ومنها ما هو منتمى للعلوم السياسية والأيدولوجية، ومنها ما هو متعلق بالدراسات النفسية. وتحاول الدراسة في هذا الفصل توضيح هذه الرؤى والنظريات مستتبطة في النهاية النظرية التي اعتمدت عليها الدراسة في التحليل.

ولتبيان هذا ترى الدراسة تناول الموضوع أولاً على المستوى المفاهيمي ثم تنتقل بعد ذلك إلى استعراض النظريات المختلفة، وتوضح مدى اقتراب واختلاف كل منها عن الآخر.

أولاً: الخطاب على المستوى المفاهيمي

ترجع أصل كلمة "خطاب" في اللغة العربية إلى الفعل الثلاثي خَطَبَ ويقال خطب الناس وفيهم وعليهم، وخطب على الناس، وخطب في الناس.

خطبة، خطبة معناها ألقي عليهم خطبة، والخطاب بمعنى الكلام^(١) وفي التنزيل العزيز "فقال أكفلنيها وعزني في الخطاب" (سورة ص، آية ٢٣) وفي آية أخرى "وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب" (سورة ص، آية ٢٠).

والكلمة في اللغة الإنجليزية مشتقة من الأصل اللاتيني Discursus وتعني تجول، تجوال، يهيم على وجهه من الجذرين dis أو curro (سيارة صغيرة).

وتعني التجول في موضوع من خلال حديث، أو بحث، أو أطروحة أو موعظة أو محاضرة أخلاقية، أو أي شيء آخر.

ويشتق منها discoursing بمعنى التواصل بين الأفكار شفهايا أو كتابة، خاصة بأسلوب أو بطريقة رسمية^(٢).

ويطرح ميشيل فوكو العديد من الأسئلة حول ماهية الخطاب، هل الخطاب موضوع للتحليل، أو هو نصب يوصف في وضعه الخاص، وما هي ماهية

الأشياء التى نبحث من خلالها، هل يكون البحث عن قوانين بناء الخطاب، أو عن شروط تواجده، أترد الخطاب إلى الذات أم إلى الفكر، أم الوعي؟ هل هو نوع من الأنساق المغلفة أم هو هذا التشظى؟

ويخرج فوكو إلى أن الخطاب كما حددته "أركيولوجيا المعرفة" ليس وعيا يسكن مشروعه فى الشكل الخارجى للغة، وليس هو لغة تضاف لها ذات تتكلمها، بل هو ممارسة لها أشكالها الخصوصية من الترابط والتتابع^(٣)؛ فهو نوع من الترابط المهيئ للأفكار، والمعرفة، والكلام، والموضوع.^(٤) فالخطاب يجب ألا يظهر كنوع من الإقحام بين الكلام والأفكار فحسب، بل يجب أن يؤسس الأفكار التى هى فى حالة من التشظى لإشارتها مذابة بوضوح بالكلمات، وهذه هى أبنية اللغة والتى يجب أن توضع فى أدوارها منتجة نفس النوع من الأفكار.^(٥)

بينما يرى الجابرى أن الخطاب هو نص مرسل من الكاتب إلى القارئ، وبمعنى آخر هو وجهة نظر معينة مصوغة فى بناء استدلالى، بمعنى أنها تتضمن مقدمات ونتائج. وبالتبعية حتى يتم هذا البناء فإنه يختار أشياء بعينها ويهمل أشياء أخرى. ومن ثم فإن هذا البناء أو النص يرتبط بقدرة كاتبه على التعبير عن وجهة نظره فهو بمثابة المعبر الأساسى بين كاتبه وقارئه، وعليه فكما يلعب الكاتب دوره فى كتابة النص، فإن القارئ يساهم فى هذا النص أو الخطاب لتحقيق الاتصال الكتابى. فالخطاب عبارة عن فكرة أو وجهة نظر يود الكاتب توضيحها أو بثها فى حين يتلقاها القارئ وفقا لخبرته هو ووجهة النظر التى يتبناها.

والخطاب من ناحية يعتبر مقولة الكاتب من حيث بنيته الفكرية، فهو يقدم أشياء ويوضحها فى حين أنه يسكت عن أشياء أخرى ولكن فى النهاية يحرص على إبراز وجهة نظره فى شكل بنائى متكامل.

أما الخطاب من الجهة الأخرى باعتباره مقروء القارئ؛ فهو يمر بمرحلة إعادة البناء وفقا لوعي القارئ، وهو يمر من خلال قراءته للنص لإعادة بناءه الجديدة، فهو يبرز أشياء ويسكت عن أخرى، يقدم أشياء ويأخر أخرى. ومن ثم

فإن كلا من الكاتب والقارئ يمران بنفس الخطوات وفقاً لوعي كل منهما، وأفكاره المسبقة. ومن هنا تظهر اختلاف القراءات ومستوياتها^(٦).

ومن الدراسات ما يرى أن هناك للتباساً والتصاقاً في نفس الوقت بين كل من النص والخطاب، حيث يستخدم كل من المصطلحين كمترافين، بينما يستخدم في حالات أخرى للتفريق بين الاتصال المكتوب والاتصال المنطوق^(٧).

إلا إنه يمكن القول - وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية - إن هذا الاختلاف لا يشير فقط على الاختلاف في الميادين بقدر ما يعكس الاختلاف في الجوهر، فالخطاب يعتبر المظلة لكل من الاتصال المنطوق والمكتوب خلف الجملة، أما النص فهو في معناه الأساسي - سواء المكتوب أو المنطوق - عبارة عن مونولوج أو تفاعل. والخطاب أكبر من أن يقال عنه إنه تركيز على استخدامات النص لموقف بعينه، بل إنه يشتمل على كل من النص والمضمون. فالنص ليس فقط منتج الخطاب، بل إنه تلك الوحدات اللغوية المتضمنة في الصفحة^(٨).

والخطاب من هذا المنطلق عبارة عن مجموعة من النصوص (وحدات مجتمعة من اللغة) تلك التي تخدم عدداً من الأغراض الاتصالية، والتي تؤدي أدواراً مختلفة في المضامين الثقافية والاجتماعية، وهذه النصوص بدورها هي التي تقدم نظام الخطاب في اتصالاتنا^(٩).

وفي رأي آخر فإن الخطاب يعني أي كلام منطوق أو مكتوب متبادل بين الكاتب أو القائل وبين المستمع أو القارئ على حد سواء، فالخطاب هو المناقشة المنطوقة أو المكتوبة لمجموعة من الأفكار، وهنا ينطبق القول على الخطاب الرسمي وغير الرسمي^(١٠).

وتذهب بعض الدراسات إلى أبعد من ذلك حيث ترى أن الخطاب هو طرق التواجد في العالم، أو أشكال الحياة التي تتكامل مع الكلمات أو الأفعال والقيم والاتجاهات والمعتقدات والهوية الاجتماعية، بما في ذلك إيماءات الجسد. والخطاب أيضاً هو مجموعة من مجموعات التطابق/التماثل والتي تكتمل مع

العادات الملاءمة حول كيفية الفعل والكلام، وغالبا الكتابة، وكيفية اتخاذ أدوار اجتماعية معينة.

وتفريق الدراسة هنا بين نوعين من الخطابات: فالخطاب الأول هو ذلك الخطاب الذى يبدأ فيه الناس حياتهم الأولى داخل المؤسسة الاجتماعية، وهو بدوره يكون هويتنا الاجتماعية الأولى، والأسس التى قد نرفضها أو نكتسبها فيما بعد.

أما النوع الثانى من الخطاب، أو كما تعرفه الدراسة الخطاب الثانوى، وهو ذلك الخطاب الذى يبدأ فيه الناس حياتهم الأولى داخل المؤسسة الاجتماعية الأكبر: المدرسة، المسجد، الكنيسة، مؤسسات الدولة، والذى تتكون منها ذواتنا.^(١١)

ومن هنا يعرف تحليل الخطاب Discourse analysis فى بعض الأحيان كنوع من تحليل اللغة فيما وراء الجملة، وهذا التضارب فى التحليل هو نفسه ما تسعى إليه اللغات الحديثة^(١٢)، والتى تُعتبر فى الأساس دراسة فى النحو، أى دراسة فى وحدات تلك اللغة الصغيرة مثل الصوت (phonetics and phonology)، أجزاء الكلام (morphology)، موضع الكلمات فى الجملة syntax، المعنى (meaning)^(١٣).

ويرى فوكو أن الغرض من تحليل الخطاب هو تتبع مفهوم المفاهيم وإدراك تحوله من وضعه الخيالى، الذى تشكل فيه الصور المجازية نوعا من العقبة الاستمولوجية. ومن المهم أن يعنى التحليل بكيفية الممارسة الخطابية حتى يمكن أن تتحول من خلالها إلى علم، وكيف يمكن أن يستقر لها هذا الوضع العلمى^(١٤).

ويعرف فوكو هذا النوع من التحليل بـ "الابستميا" episteme التى هى مجمل العلاقات التى يمكنها توزيع وتجميع الممارسات الخطابية على شتى أشكالها فى ألوان معرفية قد تؤدي إلى أنساق علمية أو صياغات نظرية عامة أو

قد لا تؤدي، إلا إن هذه الاستميا تفتح آفاقاً أمام مجالات لا تنتهي من العلاقات المتحركة، بين العلوم والأشكال الاستمولوجية والمجالات الوضعية والممارسات الخطابية^(١٥).

ويرى آخرون أن مصطلح تحليل الخطاب يعتبر من المصطلحات التي يعترها الغموض حيث إنه يرمز إلى تحليل اللغة الطبيعية في علاقاتها بالخطبة speech المنطوقة أو المكتوبة. وبشكل عام فإنه يُعنى بدراسة تنظيم اللغة فيما وراء الجملة أو العبارة؛ ولذلك فهو يدرس عدداً أكثر من الوحدات اللغوية مثل المحادثات المتبادلة، أو النصوص المكتوبة، ولهذا فإن تحليل الخطاب يهتم أيضاً باللغة المستخدمة في المحتوى أو السياق الاجتماعي^(١٦).

ويرى كل من أوتر ووزيرل أن اللغة تستدعي تخيلتنا أو آرائنا؛ الأمر الذي يوضح كيف يمكن للغة أن تبنى وتخلق التفاعلات الاجتماعية في العالم. على أنه يمكن فهم وتوضيح معظم الأفكار النظرية عن طريق تحليل الخطاب، وعليه فإنه يمكن القول بأن معظم الصراعات الاجتماعية تُدار بواسطة اللغة باعتبارها منتجا ثقافيا ونفسيا يُبنى بنفس طريقة صنع الأحداث.

ويستخدم مصطلح تحليل الخطاب هنا كمصطلح شامل لكل الأبحاث العلمية ذات العلاقة باللغة في سياقها الاجتماعي والثقافي والمعرفي. وتتدخل عدد من المداخل المنهجية في التحليل مثل تحليل المضمون، وفن الخطاب، التأويلية، والسيميوطيقا^(١٧). (وهذا ما ستوضحه الدراسة في حينه).

وتحاول دراسة أخرى أن تلفت الانتباه إلى تحليل الخطاب كنموذج فرعي من خلال علم اللغويات كعلم منش العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ حيث يكون الدخول إلى الخطاب من خلال النص أكثر في الاعتماد عليه من النظم السيميوطيقية. وعلى الرغم من أن دراسة النص قد تكون مركز اهتمام النظم الأخرى فإنها لا تشكل محور المعطيات الافتراضية كما هي في تحليل الخطاب،

وهذه الافتراضات هي ما نطلق عليها رؤية أو وجهة نظر النص اللغوي للخطاب والتي ترى أن:

- ◀ النص هو الوحدة الأساسية للتحليل.
- ◀ الاختبارات المحورية تعتبر لغة النص.
- ◀ النص كيان.
- ◀ النص عبارة عن وحدات لغوية ذات معنى.
- ◀ ليس هناك نصوص مميزة، بل هناك نص حقيقي صادق يمكن أن يكون أساس التحليل. (١٨)

ومما سبق يمكن القول إن معظم الدراسات التي تم عرضها تتفق على أن الخطاب هو نص أو مجموعة نصوص تعكس أفكار وأيدلوجيات منتج هذا الخطاب، أما تحليل الخطاب فهو البحث فيما وراء النص أو الجملة من خلال البحث في أغوار اللغة، منطلقة من نظريات ومنهجيات تبحث كل منها وفق اهتماماتها الخاصة، مثل النظريات اللغوية والأُسنية، البنيوية، السيميوطيقا.. والتي خرجت معظمها من تحت عباءة المدرسة البنيوية... إلخ.

وستحاول الدراسة في العرض التالي عرض كل من هذه النظريات وطبيعة كل منها ومجالات اهتمامات كل نظرية على حدى.

النظرية والمناهج المختلفة المحددة لعلم الخطاب

يكاد يكون من المتعذر تناول موضوع الخطاب بدون تناول النظرية البنيوية والتي خرج من تحت عباءتها معظم المناهج التي تناولت علم الخطاب في المجالات المختلفة، وتحاول الدراسة أولاً إلقاء الضوء على النظرية البنيوية، ثم تتطرق بعدها إلى منهج الأسنية (علم اللغة العام)، يليها علم الدلالة، ثم العلوم السياسية وعلاقتها بالخطاب.

النظرية البنوية

ظهرت البنوية فى القرن العشرين كنوع من التفكير وأسلوب للتحليل فى العلوم الاجتماعية والإنسانية^(١٩)، والفنية والأدبية كنظرية فلسفية حديثة لتطور الأفكار البنوية والتي تتشابه من البنى التركيبية للعالم^(٢٠). ولا يمكن أن تفهم البنوية بمعزل، حيث إنها يجب أن تدرس من خلال السياق الأكبر للأبنية التي تشترك معها^(٢١).

ويعظم البنائى الشهير شتراوس من الأهمية النظرية للبنوية حيث يرى أنها تلعب نفس الدور الذى تلعبه الذرة فى العلوم الطبيعية^(٢٢). ويتفق معه بنائى آخر حيث يرى إن البنوية هى قفزة فى العلوم الفلسفية ومرحلة للتطور كالتى شهدتها الفلسفة من عهد ما قبل سقراط إلى أرسطاطليس، ويذهب إلى أن بندول الأيديولوجيا قد ظهر فى اتجاهين فى هذا العالم الفوضوى وهما التحول العلمى لجاليليو، ثم الثورة التي أحدثتها نظرية دارون^(٢٣).

ويمكن إرجاع جذور النظرية البنوية بوصفها مدرسة فكرية تمتد جذورها فى عدد من الاتجاهات حيث يمتد الجذر الأول إلى الأنثروبولوجيا البريطانية والفرنسية، والجذر الثانى للبنوية يمتد ليشكل فرعاً أساسياً، من تراث علم الاجتماع الفرنسى منذ أوجست كونت فى القرن التاسع عشر، ودور كايم فى القرن العشرين، وخاصة فيما يتناوله من أن المجتمع كيان مستقل عن أفرادهِ، وفكرة الحقائق الاجتماعية باعتبارها مكونة من تصورات جماعية.

أما الجذر الثالث فيرجع إلى الفيلسوف كانت، بفكرته المهمة عن امتلاك الإنسان لملاكات عقلية يضيف بواسطتها النظام على العالم، وأخيراً اللغوى الشهير فردينان دى سوسير وأهم إنجازاته فى علوم اللغة - والتي ستتناوله الدراسة فى شئ من التفصيل فى حينه - ودور الشكليين فى عمليات النقد الأدبى.

وكان من الطبيعى أن تنمو هذه الجذور وتتفرع إلى عدد من الفروع فى العلوم الاجتماعية المختلفة ليتبنّاها عدد من العلماء المشهورين فى عالمنا

المعاصر مثل ليفي شتراوس ونظرياته الهامة في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، وميشيل فوكو وإسهاماته الهامة في علم النفس، ورولان بارت في الأدب، والتوسيع في النظرية الاجتماعية والفلسفية وغيرهم مما لا تسمح الدراسة الحالية بتناول إنجازات كل منهم في مجال النظرية البنيوية^(٢٤).

وقد يكون من الأمور التي ساعدت على انتشار ونوع البنيوية بجانب تطرقها للعديد من الموضوعات بزعتها إلى التحليل المتعمق المستند إلى أسس علمية ومنطقية منطلقة في ذلك من علوم اللغة والتي تعتبر مفتاح كافة العلوم والعلاقات الإنسانية، بجانب الغور في أعماق النفس البشرية والوعي والعقل الباطن مما أضاف على التحليل صفة التكامل بين ما تناولته الفلسفة قديما من أسس ومنهجيات مع ما تبنته هذه النظرية.

وقبل الدخول في بعض التفاصيل حول البنيوية ترى الدراسة أهمية الرجوع إلى أصل الكلمة في كل من اللغة العربية واللغة الأوربية:

يرجع الفعل الثلاثي للكلمة إلى بنى، يبنى، بناء وبنية وبنية. ويتفق أصل الكلمة مع الأصل اللاتيني Struo, Stutium بمعنى يبنى أو ظاهر البناء، أو إنشاء، ومنها تأتي كلمة هدم ، destruction ، destroy وتعنى الكلمة أى نوع من البناء، ولكنها تشير أساسا إلى مبنى له حجم أو جرم، أو صرح. أسلوب البناء، إقامة بناء. بنية الجمل، أسلوب التنظيم، الصيغة أو الشكل التى يتم به تنظيم أو ترتيب^(٢٥).

ويمكن أن نستخلص من كلا التعريفين أن كلمة بنية تفسر الشيء ومعقوليته، ويقول آخر فإن البنية كما تصورها أصحاب النظرية هي تفسير لكيونة الشيء وتكوينه في عناصره ووحداته الصغيرة المكونة لهذا البناء أو الشكل، وبمعنى أكثر إيضاحا هو تفسير الأشياء داخل النسق أو النظام system المكون لها سواء على مستوى العلاقات المادية أو على مستوى الوعي.

وتركز البنيوية على الترتيب المنطقي أو البنية الكامنة في المعنى العامة، على فرض أن هذه البنية تتطابق مع بني العالم، منطلقة من الفكرة الأساسية التي تذهب إلى أنه لما كان العقل جزءاً من هذا العالم، فلا بد من أننا نمتلك بالتبعية الأفكار التي تنتج من نفس البنية التي يمتلكها العالم^(٢٦).

ويعرف بياجيه البنية بأنها:

تسق من التحولات، له قوانينه الخاصة باعتباره نسقاً، علماً بأنه من شأن هذا النسق أن يظل قائماً ويزداد ثراءً بفضل الدور الذي تقوم به تلك التحولات نفسها، دون أن يكون من شأن هذه التحولات أن تخرج عن حدود النسق، أو أن تهيئ بأية عناصر أخرى تكون خارجة عنه.^(٢٧)

والبنية على المستوى التنظيري تعنى بتحليل النظم الكبيرة باختبار العلاقات والوظائف والأشكال للصغيرة التي تتشكل من اللغات الإنسانية والممارسات الثقافية.^(٢٨)

وعليه فإن لكل بنية ثلاث خصائص وهي الكلية، والتحولات، والتنظيم الذاتي. والمقصود بالكلية هنا العناصر الداخلية للبنية، والتي تخضع للقوانين المميزة للنسق، حيث تضاف على الكل خواص المجموعة باعتبارها سمات متميزة عن خصائص العناصر، وعليه فإن الشيء الهام هنا هو العلاقات القائمة بين هذه العناصر.

أما الخاصية الثانية وهي التحولات فهي تعنى أن البنية لا يمكن أن تكون في حالة سكون مطلق، بل تقبل من التحولات ما يتفق مع الحاجات المحددة من قبل "علاقات النسق" وتعارضاته، ولذلك فهي تنطوي على ديناميكية ذاتية.

أما خاصية التنظيم الذاتي فتعنى أن للبنية قوانينها الخاصة حيث أنها أنسقة مترابطة، تنظم ذاتها، وتسير وفق خط مرسوم وفقاً لعمليات منتظمة، خاضعة بدورها إلى لقواعد معينة، وعلى الرغم من أن كل بنية منغلقة على نفسها، فإنها من الممكن أن تدرج تحت بنية أو مظلة بنيوية أوسع منها.

وعملية التنظيم الذاتى هذه لابد لها أن تظهر على شكل عمليات أو آليات تضمن لها الاستمرارية^(٢١).

- وهناك عدد من المبادئ العامة حول النظرية البنيوية وتتلخص فيما يلي:
١. أن المعنى يظهر من خلال الاختلافات، فالمعنى ليس محدد للعلامة كهدف فى العالم الواقعى، بالإضافة إلى أنه يتوالد من الاختلافات بين العلامات فى نظام المعلومات. فعلى سبيل المثال كلمة سيدة وامرأة تنتميان لنفس شجرة القرابة.
 ٢. أن العلامات ذات شقين طبيعيين هما الإحلال، والتجاور، ومن ثم القدرة على معرفة شئ من خلال شئ آخر.
 ٣. أن معظم تخيلاتنا عن الوجود تتكون وتتركب من ثنائيات متقابلة/متعارضة مثل حر/برد، طبيعة/ثقافة.
 ٤. تشكل البنيوية أساس العلامات، والتي هى وحدة للدال والمدلول، أو أى شئ يعتمد على شئ آخر.
 ٥. من وجهة نظر البنيوية فإن علاقتنا عن الواقع لا تشفر فحسب ولكنها أيضا اصطلاحية.
 ٦. تكشف مفاهيم البناء الموضوعى الحدود بين الوعى والعقل الباطن.
 ٧. أن محور السيميوطيقا "العلامات" هى فكرة الإشارة، وهى التى تعطى نسق العلامة مثل الإشارات الثقافية، الإشارات الأدبية... إلخ. ودراسة العلامة "السيميوطيقا" والإشارات تفتح المجال للدراسة الثقافية، والتى توسع من مصادر النقد الأدبى.
 ٨. طرح البنيويون فكرة الموضوع فى مقابل فكرة الفرد كـ "أنا"، أو كذات مستقلة لا تتجزأ. فمصطلح الموضوع يضع العلاقة بين علم الأجناس، والتحليل النفسى، والسيميوطيقا فى المقدمة. كما أنه يساعدنا على تخيل الواقع أو الحقيقة الإنسانية كبناء.

٩. أن هناك تماسكا منطقيا بين الواقع، والأشخاص، والعقل الباطن، والاجتماع حيث إن الجميع ينموا من نفس العلامات والمصطلحات والرموز.

١٠. البنيوية هي تطور الأفكار الفلسفية والتي هي قريبة جدا من للعالم البنائي. (٣٠)

وفي السبعينيات ظهرت رؤية جديدة، خرجت من تحت عباءة البنيوية أيضا، وأطلق عليها ما بعد البنيوية أو التفكيكية. وعلى الرغم من أنها تنتمي إلى البنيوية إلى أنها عملت على إزاحتها ككيان مهيم على الأفكار الخاصة باللغة والنص. (٣١)

ويعتبر جاك دريدا هو مؤسس النظرية الجديدة المتمردة على البنيوية ويرى أن التراث الفلسفي ظل متشعبا بما سمي ميتافيزيقا الحضور "metaphysics of presence" وحاول دريدا أن يظهر كيف أن نظريات الفلسفة وطروحاتها المختلفة ما هي إلا صيغ من نظام واحد، وعلى الرغم أننا لا نملك أمل الخلاص من هذا النظام، فإنه في الإمكان أن نتعرف على ظروف الفكر التي يفرضها بالإصغاء إلى ما يسعى النظام إلى عمله. وإذا كنا غير قادرين على التخلص من الميتافيزيقا فإننا يمكن أن ننتقدها من الداخل بالتعرف على النظام الهرمي الذي أقامته. (٣٢)

ينظر دريدا إلى الفلسفة ليصل منها إلى أن كل نظام أو نسق يركز على أن هناك مركزا ثابتا، أو نقطة يأتي منها كل شيء أو يحال إليها أو يعود إليها كل شيء. وقد يكون هذا الشيء هو الله، أو الإنسان، أو الوعي، معتمدا على أي مرجعية فلسفية يعتمد عليها في تصوراتها. (٣٣) وهذه المسميات تشير من وجهة نظر دريدا إلى المدلولات العليا، والتي تمثل أرضية ثابتة يقف فوقها العالم الخارجي، والذي يمدنا بالمعرفة. وهذا المركز الثابت هو ما يرفضه دريدا والتفكيكيون. (٣٤)

وتركز التفكيكية على فكرتين أساسيتين هما أولاً: إتنا ما زالنا ننظر للنظام أو البنية أكثر من نظرتنا لممارسات الأشخاص الثابتة، وأن كل الأنظمة أو الأبنية لها مركز ثابت أو نقطة وجود، أي الشيء الذي أنتج النظام في موقعه الأول. والفكرة الثانية أن كل الأنظمة أو الأبنية خلقت من الثنائيات أو المقابلات، وبمعنى آخر أن كل مصطلحين يتم وصفهما في علاقة كل منهما بالآخر.^(٣٥)

وتتطلق استراتيجية التفكيك من رفض التقاليد، ورفض القراءات المعتمدة، ورفض النظام والسلطة. وبالتالي فهي تبحث عن الحرية، والحرية هنا تعني حرية القارئ في تقديم النص الخاص به، وفي إعادة كتابته بالطريقة التي تناسبه، وبمعنى آخر تطرح التفكيكية رؤية كانت في قدرات الذات. وتتمادى التفكيكية في قدرة الذات عند القارئ؛ حيث ترى أن القارئ لا يكتشف النص بل يكتبه حرفياً،^(٣٦) وهي هنا تفرط في الحرية المعطاة للقارئ في تفسير النص وفقاً لرؤيته الخاصة.

ومن جهات النظر حول التفكيكية هي رؤية دريدا إلى النص المسموع والنص المكتوب، حيث يرى أن سوسير قلل من أهمية الكتابة لصالح الكلام، حيث أن الأخير يرى أن الكلام هو وسيلة الاتصال الطبيعية المباشرة في الاتصال، بينما تأتي الكتابة بشكل متعمد تتدخل فيه علامات فزيائية منفصلة عن الفكر، بالإضافة إلى أن وجودها يكون في غياب كاتبها، 'بينه' الكلام يتم بشكل تلقائي بين طرفين يسمع كل منهما الآخر، وبالتالي فإنه يعطى الكلام أفضلية التواجد^(٣٧).

ويبرهن دريدا على العكس مما طرحه سوسير على أن الكلام في حد ذاته شكلاً من أشكال الكتابة، ويرى أن صفة غياب الكاتب هي من صفات العلامة أو الرمز، فلكي يكون للرمز وجود فيجب أن يكتسب صفة التكرار وإعادة الإنتاج حتى إذا أغفلنا نية الاتصال. وإذا عكسنا الأمر فإننا نجد أنفسنا إزاء نوع ما من أنواع الكتابة وهو الكلام^(٣٨).

ويفرد دريدا عدداً من الآراء حول موضوع الكتابة Grammarology حيث يبدأها بضرورة أن يحدد مصطلح الكتابة ميدان العلوم؛ ويتساءل هل يمكن لها أن تتحدد من قبل دارسين من خارج التاريخ الميتافيزيقي؟ وينتقل بعد هذا الطرح إلى عدد من الآراء نفرد بها في الآتي:

١. إن كل فكرة في العلوم قد ولدت في نفس وقت الكتابة.
 ٢. كان هناك اعتقاد وأعد كفكرة أو مشروع أو مهمة في أن اللغة تتضمن نفس الشكل البنائي الذي يحدد العلاقة بين الخطاب المقروء والمكتوب.
 ٣. إن اللغة ليست معنى مساعد فحسب في خدمة العلوم ومن المحتمل في أهدافها، ولكن كما قال هوسرل في كتابه "أصل الهندسة" إن الكتابة هي شروط الأفكار، وعليه فهي موضوعية العلوم قبل تواجدها. فاللغة حالة من المعرفة.
 ٤. أن للتاريخ نفسه مرتبط بإمكانية الكتابة، فبدون الكتابة لا يوجد إمكانية عن التكلم عن أشخاص والتاريخ لهم. فالكتابة فتحت ميدان التاريخ^(٣٩).
- وبالإضافة إلى ما قدمته كل من البنيوية والتفكيكية حول النص، هناك رؤية أخيرة حول هذا الموضوع وهي القارئ والمتلقي من وجهة نظر التفكيكيين، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية، حيث أوضحت ما سمي بنظرية التلقي لروبرت هولاب من "أن كلا من المعنى والبناء في العمل ينتجان عن التفاعل مع نص القارئ، الذي يجرى إلى العمل بتوقعات مستمدة من أنه قد تعلم وظائف وأهداف وعمليات الألب، بالإضافة إلى عدد من الميول والمعتقدات التي يشترك فيها الأعضاء الآخرين في المجتمع. فالمعنى والبناء ليسا خصائص مقتصرة على النص، خصائص يقوم القارئ باكتشافها. فالقارئ إلى حد ما لا النص نفسه بل لمعناه وأهميته"^(٤٠).

وعلى الرغم من أن هناك بعض التحفظات من الباحثة على كل من النظريتين، فإنها ترى أن البنيوية تعد إنجازاً حقيقياً في اقتحامها العلوم المختلفة، والتي وضعت مناهج متعددة في الكثير من المجالات والتي سبق الحديث عنها،

والتي تخدم بشكل مباشر موضوع الخطاب في العديد من الأوجه حيث تلعب اللغة دورها في تفسير العديد من المفردات ذات الدلالات المختلفة، والتي تعكس رؤى منتج الخطاب ولا سيما الخطاب السياسي الذي يؤثر على كافة مناحي الحياة أثناء إنتاجه.

كذلك فقد أضافت التفكيكية بعدا جديدا ترى الباحثة أنه كان من الضروري التعرض له وهو الكتابة والتي كانت النظرية البنيوية تقلل من شأنها لما لها من أهمية خاصة في تحليل وتأريخ الخطاب بجميع أشكاله ولا سيما السياسي. كما عنت النظرية التفكيكية بموضوع العلاقة بين القارئ والنص، والذي ترى الدراسة أنه لا يمكن تناول موضوع الخطاب بعيدا عن ذاتية المتلقي وخاصة إذا كان هذا المتلقي هو جمهور من الشعب تبلغ الأمية فيه قرابة النصف. إلا إنها تحفظت على رؤية كل من النظريتين حول طبيعة منتج الخطاب والذي تعلن التفكيكية عن موته فور إنتاجه للنص، حيث أنها ترى أن منتج الخطاب يظل دائما متواجدا ليس داخل النص فحسب بل أيضا داخل عقل القارئ، فعند اختيار قارئ لنص ما فهو في الحقيقة يكون معتمدا في الأساس على وجهة نظره في منتج هذا النص سواء بقبوله أو رفضه.

تنتقل الدراسة إلى عرض بعض وجهات نظر البنيوية في علوم اللغة ثم في العلوم السياسية فيما يخص موضوع الدراسة.

أولا: الألسنية:

ترجع كلمة الألسنية في الأصل إلى الفعل الثلاثي لَسَنَ ويقال لَسِنَ فلان لَسْنَا بمعنى صفح وبلغ فهو لَسُنٌ، وهي لسن وهو ألسن وهي لسناء والجمع لُسُنٌ. ألسن فلان فصح وتكلم كثيرا وألسن فلانا قوله أو رسالته أبلغه إياها، وألسن عنه أي بلغ عنه. لاسنه أي ناطقه وقوله يقال كانت بينهما ملاسنة.

أما كلمة اللسان فجمعها ألسنة وألسن ولسن. ولسان أيضا لغة الخبر أو رسالة، والجملة والثناء يقال لسان الناس عليه حسنة. ولسان القوم هو المتكلم عنهم، لسان الحال ما دل على حالة الشيء وكيفية من الظواهر، واللسن بمعنى الكلام واللغة، يقال لكل قوم لسن^(١١).

وعلى الرغم من اعتماد مجمع اللغة العربية للمعنى السابقة، فقد اختلفت المسميات حول موضوع الألسنية وتعددت، فمنهم من يطلق عليها علم اللغة، ومنهم من يطلق عليها اللسانيات، ومنهم من ينعها بالألسنية. وقد اختلفت الدراسة أن تلتزم بمصطلح الألسنية لعدد من الاعتبارات المنطقية من وجهة نظر الباحثة، والتي أوردها أحمد مختار عمر في دراسته القيمة "المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية". حيث استند في دراسته إلى آيات من القرآن الكريم باعتبار أن "السن" هي جمع كلمة لسان وقد ورد في كتابه الكريم "لم نجعل له عينين ولسانا وشفيتين" (البقرة ٩)، وما أرسلنا من رسول إلا بلغه قومه" (إبراهيم ٤).

كما استند إلى العديد من الدراسات القيمة مثل دراسات الفارابي وابن خلدون، وأبي حيان وغيرهم من استخدام كلمة لسان على العلوم اللغوية. كما استند على عدد من المعاجم العربية التي تناولت المصطلح.^(١٢)

وبعيدا عن الدخول في التفاصيل حول هذه الدراسات سوف نتناول الدراسة بالتحليل موضوع الألسنية كمرادف عربي لعلم اللغة العام، والذي ساد كمصطلح في الدراسات الغربية والتي سنتعرض إليها بشئ من التفصيل.

ويرجع أصل الكلمة في اللغات الأجنبية إلى الأصل اللاتيني *Lingua* بمعنى اللسان وتعني الحديث البشري، أو التعبير عن الأفكار والكلمات بصوت ملفوظ واضح، مجمل الكلمات، وتوظف في مجتمع معين للتواصل فيما بين أفرادها، حديث مميز لأمة معينة.^(١٣)

ويرجع علم الأسنية - علم اللغة العام - في الدراسات الغربية إلى العالم السويسري فردينان دي سوسير، والذي يعتبر المؤسس الحقيقي للبنىوية. ويرى دي سوسير أن الظاهرة اللغوية لها شقان متصلان يعتمد كل منهما على الآخر حيث إن المقاطع الصوتية والتي تدركها الأذن لا معنى لها ما لم تدركها الأذن، وبالتالي فإن هناك علاقة جدلية ما بين النطق والسمع، وإذا سلمنا بهذا فهل يمكن أن نتخيل هذا المكون الثنائي دون صورة فكرية، والتي تكون إلى حد ما وحدة فسيولوجية - سيكولوجية ذات أبعاد مركبة؟ وبالتالي يسوقنا هذا إلى أن هذا الصوت، والذي يعبر عنه اللسان، والذي له هو الآخر جانبان: جانب فردي وجانب اجتماعي، وأيضاً يعتمد كلا الجانبين على الآخر. ويبدأ دي سوسير بالتفريق بين كل من اللغة والكلام/ للسان فاللغة جزء محدد من اللسان إلا إنها نتاج اجتماعي لملكة للسان الذي تلعب فيه الجماعة دوراً هاماً في تطويره.^(٤٤)

وعليه فإن دي سوسير يضع اللغة في مرتبة أرقى من اللسان حيث يرى:

١. أنها شيء محدد واضح ضمن الكتلة غير المتجانسة لعناصر اللسان، وبالتالي فهي تقع في جزء خاص بدائرة الكلام الذي ترتبط فيه الصورة السمعية بالفكرة، والتي يلعب المجتمع دوراً في خلقها.

٢. تختلف اللغة عن الكلام فهي كائن مستقل^(٤٥).

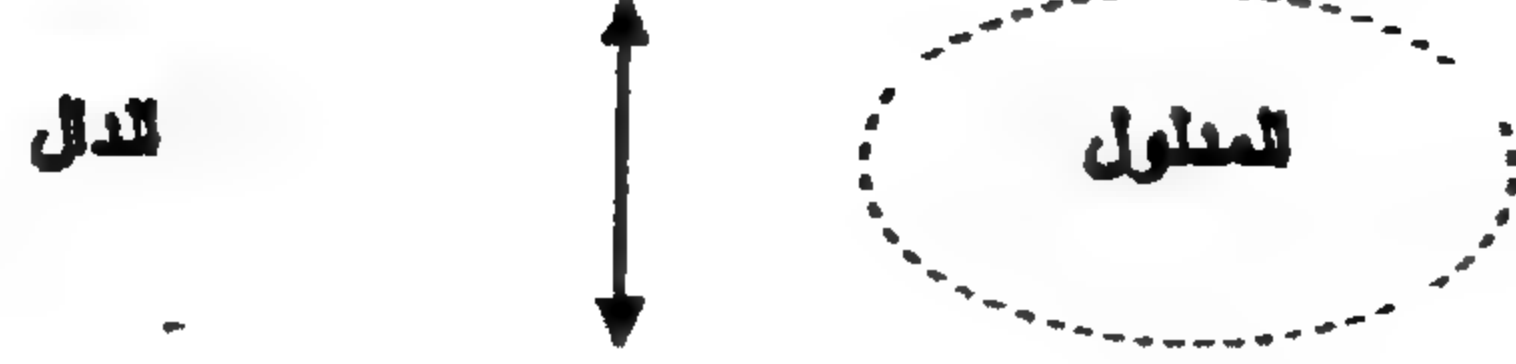
٣. اللغة نظام من الإشارات يقوم في الأساس على ارتباط بين المعاني والصور الصوتية.^(٤٦)

وانطلاقاً من المقولة الثلاثة يذهب سوسير إلى أن اللغة عبارة عن نظام من الإشارات يعبر عن الأفكار semiology^(٤٧) والذي يمكن تشبيهه بالنظام التلغرافي، أو نظام الإشارات العسكرية. والإشارة عبارة عن علاقة بين الدال والمدلول، وهنا الصورة الصوتية تكون الدال بينما المصطلح هو المدلول.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الدال والمدلول عند سوسير.

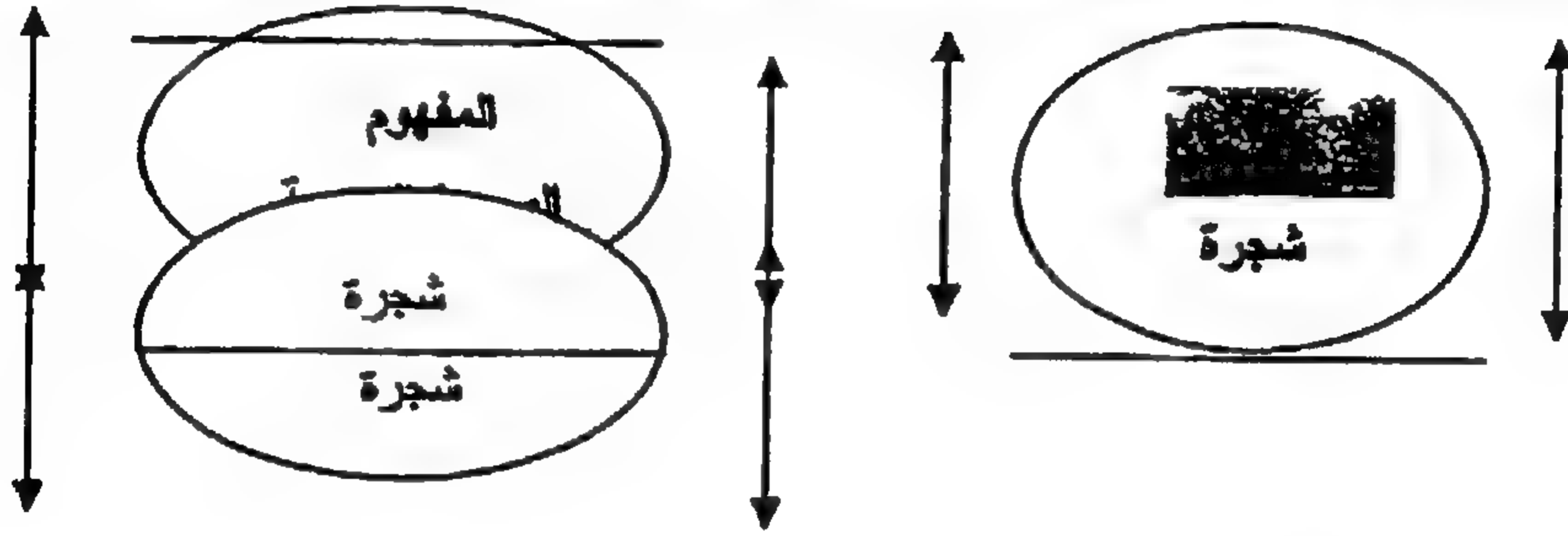
رسم توضيحي للعلاقة بين الدال والمدلول عند سوسير

الاختلافات



اعتباطية العلامة اللغوية

ويعطى سوسير مثالا شهيرا هو الشجرة والتي يمكن تمثيلها في الشكل التالي^(٤٨)



ومن الرسم السابق يتضح أن العلامة اللغوية هي وحدة نفسية تربط بين كل من المفهوم والصورة السمعية ارتباطاً وثيقاً؛ حيث تشير الصورة السمعية "شجرة" إلى المفهوم، وبالتالي فإن هذه الصورة لا تتغير إذا عبر عنها بلغة مختلفة.^(٤٩)

ويشير مصطلح "العلامة" إلى الصورة السمعية فقط "شجرة" وهي هنا لا تمثل علامة إلا بالقدر الذي تضمنها للمفهوم، ويقول آخر يؤدي التصور الجزء الحسي من العلامة إلى التصور الكلي.^(٥٠)

ويقترح دي سوسير أنه يمكن والحال هذه أن نسمى الصورة السمعية بالدال بينما المفهوم هو المدلول، أما العلامة اللغوية فلها سمتين هما:

أولاً: اعتبارية العلامة اللغوية arbitrary (٥١)

إن العلاقة بين الدال والمدلول اعتبارية ففكرة الأخت والتي تمثل أصواتاً متتابعة أخت في المحيط التي تنطق به الأصوات^(٥٢) فعلى سبيل المثال كلمة أخت بمقاطعها الصوتية لا تعنى نفس المفهوم أو الصورة الذهنية إذا نطقت في محيط أوروبى. ومن الجدير بالذكر أن الدراسات التي عنت بنظرية دي سوسير قد رأت أن هذه العلاقة الاعتبارية ليست إلا سمة تميز علاقة الدال بالشئ الذى يدل عليه وليس المدلول (التصور نفسه)، وبالتالي فإن كلمة أخت ومجموعة الأصوات أخت الموجودة في الوعي (الدال)، والشئ نفسه هما شيئاً واحداً. وهو ما تتفق معه الدراسة حيث إنه عند النطق بعدد من الأصوات فإن صورة الشئ تكون ثابتة في الوعي. إلا إن هناك تفسيرات عديدة تؤيد وجهة نظر اعتبارية العلامة حيث إنه ليس ثمة علامة في الطبيعة، وإنما توجد العلامة حيث تكون ثمة وظيفة رمزية تملك لإقامة مثل هذه العلامة الاعتبارية بين دال ومدلول^(٥٣).

ثانياً: الطبيعة الخطية للدال

ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء اللغة حول هذا المبدأ حيث ينطلق من أنه لما كان الدال شيئاً مسموعاً فهو يظهر في الوجود في حيز زمني فقط، ويستمد منه هاتين الصفتين (أ) بمعنى أنه يمثل فترة زمنية، (ب) تقاس هذه الفترة ببعد واحد فقط هو بعد خطي.^(٥٤)

وتمتد نظرية سوسير لتتناول أهمية اللغة والتي ترفع من مرتبة اللغة لتضعها في مرتبة أعلى من التفكير، فاللغة عنده لها الأسبقية على الفكر، باعتبار أنه لا يوجد فكر سابق على اللغة؛ فاللغة هي التي تصوغ نواتنا، وواقعنا.^(٥٥) وتتطرق النظرية لتشمل العديد من الجوانب الهامة الأخرى المتعلقة باللغة ومنها نظريتي علم اللغة السنكروني الذي يهتم بالتزامن والزمن في تطور اللغة،

وعلم اللغة الدايكرونى الذى يتناول علم الصوت بجميع أجزائه فى تطوره عبر الزمن، كذلك تهتم النظرية بعلم اللغة الجغرافى، وعلم اللغة المختص بتأمل الماضى، إلا إنه ليس فى مجال البحث الحالى تفصيل ذلك.

ومع تطور الأسنوية ظهر العديد من التيارات التى طورت من النظرية ومن أشهر هذه النظريات ما ذهب إليه بلومفيلد (١٨٨٧-١٩٤٩) والذى أسس "مدرسة الأفكار" مع بعض من تلاميذه. وقد اهتم بلومفيلد فى تطوير نظرية عامة وشاملة فى اللغة. وقد حاول التحرر من إطار السلوكيين والذى يتمحور حول المصطلحات مثل "الوعى، العقل، الأفكار، التصورات" وأن يحل محلها للمصطلحات اللغوية.^(٥٦)

وهنا يلجأ بلومفيلد إلى اتباع منهج ملائ فى تفسير الظاهرة اللغوية، وهو يذهب هنا إلى أن اللغة ما هى إلا مجرد سلوك بشرى شأنه فى ذلك شأن سائر السلوكيات الأخرى. وعلى ذلك فهو يذهب إلى أن أى نشاط كلامى بين شخصين يرجع إلى "المثير - الاستجابة" "stimulus-reaction features"^(٥٧)، بمعنى "م... س... م... س" فإذا افترضنا أن س الأولى هى استجابة لغوية للمثير "م"، بينما تصبح الاستجابة "س" (س الثانية) فى المرحلة التالية بمثابة مثير وهكذا .. وهنا يذهب إلى أن هذه العلاقة لا تهم موضوع علم اللغة، حيث إنها تدخل فى نطاق علم وظائف الأعضاء وعلم النفس. بينما علم اللغة للصفى يستلزم الوقوف على الأشكال الصوتية (الدالات عند سوسير)^(٥٨).

وفى محاولة لتطوير الأسنوية البنيوية أسس كل من بلومفيلد وزملائه ما سمي باللسانيات الوصفية، والتى تستند إلى مناهج توزيعية ليكملوا بذلك البنيوية الوصفية. وهنا جعل بلومفيلد الأشكال اللغوية موضعاً للوصف للتوزيعى، والتى تعتبر من وجهة نظره علامات لغوية أريد بها أن تكون ذات وجهين، والتى عرفها بأنها "أشكال صوتية ذات معان". إلا إن بلومفيلد لم يستطع أن يفسر مقولته مما جعل نظريته حول الوصف التوزيعى محصورة فى دائرة الصورة الصوتية^(٥٩).

ويهتم المنهج التوزيعي بتعيين العلاقات التوزيعية للفونيمات في التتابعات الفونيمية والعلاقات التوزيعية للفورميات morphemes (أصغر وحدة ذات معنى في اللغة) والمكونات^(١٠).

ويتطلق اللساني البنائي هارس من أرضية النظرية التوزيعية لبلومفيلد ليثبت أن خطوات التحليل اللغوي تجرى بتطبيق مزدوج من خطوتين رئيسيتين هما تعيين العناصر، وتعيين توزيع هذه العناصر بعضها البعض^(١١).

واستمرت النظريات الأسنوية في تطورها حتى ظهرت نظرية جديدة منطلقة من انتقاد النحو التقليدي من جهة، وإزاء الأسنوية البنائية من جهة أخرى وهي النظرية التحويلية التوليدية^(١٢).

ومؤسس هذه النظرية هو نوام تشومسكى والذي تأثر بهاريس زليج^(١٣)، والذي قدم تعريفاً جديداً للغة ينقص من التعريفات السابقة التي ربطت بين نظرية التعلم ونظرية المعلومات، وحاولت نظرية تشومسكى توضيح أن نظرية التعلم غير قادرة على تفسير مقدرة المتكلم على استخدام اللغة، كما أن اكتساب احتمالات المثير - الاستجابة والتي كان من روادها بلومفيلد - كما أوضحت الدراسة من قبل - سوف يكون احتمالاً غير اقتصادي لتعلم اللغة. وفي رأى تشومسكى أن عدد الجمل الصحيحة نحويًا عدد غير محدود، حيث أن المتكلم يستطيع أن ينتج تراكيب جديدة لم تكن واردة من قبل، كذلك يرى أن هناك استحالة أن يتعلم الطفل بممارسة كل سلاسل الجمل الممكنة حتى يصبح على وعى باحتمالات المثير - الاستجابة بين الكلمات المتعاقبة في الجملة^(١٤).

وتتكون وجهة نظر تشومسكى من خلال فرضيتين هما الإدراك وردود الأفعال الشخصية. والخاصة القربية للمتكلم - المستمع على نحو مباشر، والتي يتم من خلالها قبول أو عدم قبول الحديث، الصياغة الصحيحة وغير الصحيحة، وتحديد المفردات الملائمة وصيغ الجمل باعتبار أن اللغة مفتاح الفكر^(١٥).

أما الفرضية الثانية تذهب إلى أن العقل ليس وعاء فارغا فى حالة انتظار للمعلومات المقدمة إليه، بل ينظر إلى العقل باعتباره مزودا وراثيا ببرنامج لاستقبال وتخزين وتفسير المعلومات التى يستقبلها، وعليه فإن تعلم اللغة الأولى يتم بإحكام وفقا للقواعد الموجودة بالمخ^(٦٦). فالطفل على سبيل المثال يولد مسلحا بنسق لغوى عام تنتظم فيه الأنساق اللغوية العامة للغات المختلفة، ومن ثم فإنه يمكن أن يتعلم وبسرعة أى لغة رافدة عليه إذا انتقل إلى السياق الذى تمارس فيه اللغة^(٦٧).

ويطرح تشومسكى مصطلحين هما الأداء والإنجاز اللغوي^(٦٨)، ويرى فى هذا المضمار أنه إذا كانت النظرية اللغوية قادرة على تحقيق الكفاية الوصفية فسوف يكون بمقدورها إنتاج نظم نحوية ذات كفاية وصفية للغات طبيعية. كذلك يظهر مفهوم الكفاية التفسيرية التى تحاول أن تقدم تفسير نظامى للغة بصفة عامة، بما يسمح لها أن تختار الشكل الأفضل من النحو والذى يتضمن الكفاية الوصفية لأية لغة على أساس للملامح العامة للغة^(٦٩).

وباختصار فإن النحو التوليدي يرمى إلى الوصول إلى نحو كل شئ شامل، بغية الاضطلاع على الشروط الواجب توافرها فى جميع اللغات الطبيعية. وإذا جاز لنا التسليم بهذا فإتينا نجد أنفسنا أمام ثلاثة مقومات هى: العنصر الصوتى الكلى والذى يضطلع بالكشف عن المجموع المتناهى لكل الأبعاد الفونيطيقية، ثم العنصر الدلالى الكلى الذى يطرح نظاما أو نسقا للمفاهيم القابلة للتصور فى سائر اللغات البشرية، وأخيرا العنصر النظامى الكلى وهذا العنصر يشتمل على كافة الصفات المميزة للقواعد^(٧٠).

وعليه فإن مستويات التغيير اللفظى تحيلنا إلى كل من: الصوتيات والصرف، فعندما يتم تغيير الجمل من حيث تركيبها تنتج لنا صيغ بلاغية تحيل أولاً إلى النحو، ويرى صلاح فضل أنه يجب الاستفادة بقدرة الإمكان من النحو التوليدي، والاتجاه الوظيفى فى اللغة، فالنحو والحال هذه يقوم بوصف التوافقات

الممكنة بين العناصر المكونة للجملة التي يحددها تبعا للتوافقات التي تشترك فيها. وعلى الرغم من أن الوصف النحوي يكون خاليا من بعض المعايير المنطقية أو الملامح الدلالية فإنه من الصعب استبعاد القيم الدلالية من مجال النحو. وبصفة عامة فإن النحو يظل سابجا بين الصرف والمنطق والدلالة^(٧١). وهو ما سنتطرق إليه الدراسة في موقع لاحق.

علم الدلالة

يرجع أصل الكلمة إلى دلّ، ويقال دل عليه أو أرشد إليه. أما كلمة دلالة إما بكسر الدال أو فتحها، وتعني أرشد، ويقال دله على الطريق ونحوه أي سده إليه فهو دال.

والدلالة الإرشاد وما يقتضيه اللفظ عند إطلاقه، وجمعها دلائل ودلالات^(٧٢).

والمعنى في اللغات الأجنبية مشتق من الأصل اللاتيني Semantik وتأتي منها كلمة Signification أي ما له معنى أو مغزى، ويعنى أيضا دراسة المعنى، أو دراسة التغيرات التاريخية في معنى من المعاني: ومن معانيها علم المعاني، أو دراسة الرموز، أو دراسة الإشارات^(٧٣).

هذا من ناحية المعنى الاصطلاحي للمفهوم، أما فيما يعنيه كعلم فقد استخدم كمفهوم بمعنى علم لا علاقة له بالمفهوم الاصطلاحي^(٧٤)، حيث يعنى هنا "دراسة المعنى"، أو "العلم الذي يدرس المعنى" أو "تلك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى" أو "تلك الفرع الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في رمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى"^(٧٥).

ويعرف الشكلايون "نظام الدلائل" بأنه تلك العلاقات الموجودة بين الدلائل ودلائل الخطاب (النص)، وعليه فإن النظر إلى العمل الأدبي كنسق مفتوح على ذاته ويتعالق مع سياقاته في إطاره الجمالي^(٧٦).

ويهدف علم الدلالة إلى كشف مجموعة العناصر التي تكون معاني الكلمات، ونستنبط من هذا المعنى نوعين من العلاقات المعجمية وهي علاقة المترادفات وعلاقة المتناقضات، وهما علاقتان هامتان في علم الدلالة. فعلاقة المتناقضات تتشارك في نفس التقسيمات من حيث للقيمة السلبية للمعنى مثل كلمتي حار/بارد، فهما ينتميان لنفس شجرة المفاهيم على الرغم من اختلاف درجات الحرارة لكل منهما. وتتشترك التراكيبات أيضا في نفس التقسيمات، وعادة ما تكون مختلفة في المصطلحات عنها في المعنى^(٧٧).

ويزاوج عبد العزيز حمودة بين الدلالة والمعنى حيث يقول إن مشكلة المعنى أو الدلالة في رؤية البنيويين أن المعنى يستخرج من النسق وليس العكس، وهي المشكلة الرئيسية عند البنيوية في العمل الأدبي، وتأخذ منحى أكثر حدة عند التفكيكين. وواقع الأمر أن هذه المشكلة تظهر فقط في العمل الأدبي لاتساعه ولاحتوائه العديد من الكلمات البلاغية والاستعارات وغيرها من علوم المجاز، بينما تحسم هذه القضية في الأساق غير الأدبية وخاصة الأساق العلمية التي لا تلجأ إلى الرموز أو الاستعارات البلاغية المختلفة.^(٧٨)

وعلم الدلالة كما سبق وتناولت للدراسة يشترك مع عدد من فروع العلوم المختلفة، وبالتالي يحتاج هو الآخر لهذا النوع من المشاركة. ولكي يقوم علم الدلالة بوظيفته فيجب أن يضع عددا من الملاحظات يجب الالتفات إليها، وتتلخص هذه الملاحظات في الآتي:

١. ملاحظة الجانب الصوتي الذي قد يؤثر على المعنى، النبر^(٧٩)، التشديد، الاستتار، الاستفهام... وجاء في كتاب العزيز "الحاقة، ما الحاقة" (سورة الحاقة ١، ٢)، وقوله تعالى "فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ" (الرحمن ٢٠)، "أَلَمْ نَكَلِّكُمُ الْقِطْعَ لَا رُبَّ فِيهِ هَدًى لِّلْمُتَّقِينَ" (البقرة ١٨٥) - صلى الله العظيم.

فإذا استدعينا تنعيم الجملة لسيقتز على أذهاننا نسخة الاستفهام في الأولى والتقرير في الثانية، وإذا استدعينا عبارات من خطاب سياسي مثل خطاب عبد

الناصر في ١٩٥٦ سنقاتل سنقاتل سنقاتل^(٨٠) نجد نبرة العزم والتأكيد تلو في الخطاب. وكلمة السادات للطلبة إزاء الحركات الطلابية "الطالب طالب علم"^(٨١)، نجد نبرة التهديد في الخطاب.

٢. دراسة التركيب الصرفي للكلمة في بيان المعنى الذي تؤويه صيغتها، فلا يكفي لبيان المعنى.

٣. مراعاة الجانب النحوي، أو الوظيفة النحوية لكل كلمة داخل الجملة، ولم يؤد تغيير الكلمات في الجملة (تغيير للوظيفة النحوية) إلى تغيير لمعنى وبيان المعاني المفردة للكلمات، وهو ما يعرف بالمعنى المعجمي.

٤. دراسة التعبيرات التي لا يكشف معناها بمجرد تفسير كل كلمة من كلماتها، والتي لا يمكن أن تترجم حرفياً^(٨٢).

وعليه فإنه يمكن القول إن علم الدلالة يعتمد في أصوله على الكلمة، والتي كانت هم الدارسين في علوم اللغة^(٨٣) أو علوم الكلام. وقد عرفها الزمخشري بأنها "اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع، وهي جنس تحته ثلاثة أنواع: الاسم، والفعل، والحرف" ويعرفها الأشموني بأنها "اللفظ المفرد أي الصوت المشتمل على بعض الحروف، مفيد بالوضع فائدة بحسن السكوت عنها، فخرج باللفظ غيره من الدوال ما ليس بلفظ مثل الإشارة والخط"^(٨٤).

ويعرف سابير العناصر اللغوية ذات الدلالة بأنها أنظمة من الخصائص إما تكون كلمات أو أجزاء من الكلمات، أو مجموعة من الكلمات، والذي يميز هذه العناصر علامات خارجية لفكرة خالصة سواء كانت هذه الفكرة دلالة مفردة أو شكلاً أو عدداً من الدلالات والأشكال المتصلة اتصالاً واضحاً^(٨٥).

والكلمات كما استخدمها علماء اللغة عبارة عن رموز وكلمات، وتتمتع الكلمات بأن لها صورتين للوجود هما وجود بالقوة ووجود بالفعل؛ حيث أن كل كلمة سواء منطوقة أو مسموعة تترك من الانطباعات الكثير سواء كانت هذه الانطباعات انطباعات حركية، أو انطباعات صوتية في محاولة لإعادة الكلام^(٨٦).

ويرى عبد القاهر أن هناك زواجا بين اللفظ/المعنى، وأن الطابع المميز لهذا الزواج في اللغة أنه يقترن بما هو لغوى أو غير لغوى. فإذا اقترن بما هو لغوى يجاوز في استخداماته ودلالاته حدود ما هو لغوى إلى ما هو صوتى أو سمعى، كما أن المعنى وعلى الرغم من تلازمه للظاهرة اللغوية إلا أنه يتجاوزها إلى غيرها من الظواهر الإدراكية والتواصلية الأخرى، ويقول آخر فهو يغطى الظاهرة السيميوطيقية وقد يتجاوزها هي الأخرى ليصل إلى إبداع العيد من الدلالات الإبداعية الجديدة^(٨٧).

وإذا كان هناك تزاوجا بين الكلمة (اللفظة) والمعنى فبالتبعية أن هناك زواجا بين الجملة والدلالة حيث إنه لا يمكن أن تتم دراسة لأى منهما بعزل عن الأخرى.^(٨٨) فكما تم التوضيح من قبل فإن الكلمة لا تفهم إلا من خلال علاقتها بالكلمات الأخرى المشاركة لها.

وإذا انتقلنا من علاقة الكلمة بالمعنى فى محاولة لمزيد من الفهم ننتقل للنظريات التى تناولت علم الدلالة والتى نخص منها نظريتى السياق والمجال الدلالى أو الحقل الدلالى ثم النظرية التحليلية. ونبدأ بنظرية السياق ثم تنتقل الدراسة إلى نظرية المجال الدلالى فى شئ من التفصيل لما يهم موضوع الدراسة.

أولا: نظرية السياق الدلالى:

وتتنمى هذه النظرية إلى المدرسة الإنجليزية والتى تذهب إلى أن الكلمة لا تفهم إلا من خلال السياق الذى ترد فيه الكلمة، وهناك أربع سياقات يمكن أن تفهم الكلمة من خلالها وهم السياق اللغوى، السياق العاطفى، سياق الموقف، السياق الثقافى^(٨٩).

ويعنى السياق اللغوى بما يرد مشاركا للكلمة ليوضح لنا فى أى سياق نتحدث عنه^(٩٠)، فإتنا عندما نطلق كلمة طيب أو شرير فهنا يكون المقصود إتنا نتكلم على إنسان من الناحية الأخلاقية، وعندما نتكلم عن تلميذ ماهر أو ذكى

فنحن هنا نتكلم عن تفوق. وبالمثل عندما نتكلم عن سياق علمي. وعندما نتكلم عن التحولات المناخية في الشتاء فإننا نتكلم في سياق المناخ. وقد تكون الكلمة الواحدة تعني أكثر من معنى وفقا للسياق الذي تلقى فيه.

أما السياق العاطفي فنعني به السياق الخاص بالعاطفة مثل الحب/الكراهية، الود/البغض، فعلى سبيل المثال كلمة "الحب"، فعندما نتحدث أم عن ولدها تكون الكلمة هنا في سياق الأمومة، أما إذا كانت نتحدث عن زوجها فتكون الكلمة في السياق العاطفي بين رجل وامرأة.

أما سياق الموقف ونعني به المناسبة التي تلقى فيها الكلمة، فعلى سبيل المثال "رحمه الله" تأتي في سياق موقف الوفاة، أما كلمة تهانينا/مبروك فتأتي هنا في سياق التهنية.

أما السياق الثقافي فهو المناخ الثقافي والاجتماعي^(١١)، الذي تتحدد فيه الكلمة، وعلم الأنثروبولوجيا مليء بالأمثلة التي تتناول المصطلحات وفقا للبيئة التي ترد فيها. وقد تختلف الكلمة ليس من دولة لدولة أخرى، فكلمة مرأة في الدولة العربية على الرغم من صحة أصلها اللغوي، فإننا إذا نادينا به المرأة في مصر قد يثير الكثير من المشاحنات. وكلمة الترحم على سبيل المثال تطلق في بلاد المغرب على الأحياء والأموات باعتبار أن الرحمة جائزة على كل منهما. بينما إذا ترددت في مصر على شخص حي تحمل معنى التشاؤم. وليس هذا الاختلاف بين إقليم وآخر وإنما داخل الدولة الواحدة، فعلى سبيل المثال بعض الكلمات المستخدمة في كل من صعيد مصر والوجه البحري، وحتى بين سكان المدينة، فنجد أن الكلمة تختلف من منطقة إلى أخرى وفقا لموقعها الجغرافي وهذا يسوقنا إلى فكرة المركز والهامش. وقد يختلف مفهوم الكلمة وفقا لأصجاب المهن المختلفة فكل مهنة تحتفظ في قاموسها بمصطلحاتها الخاصة.

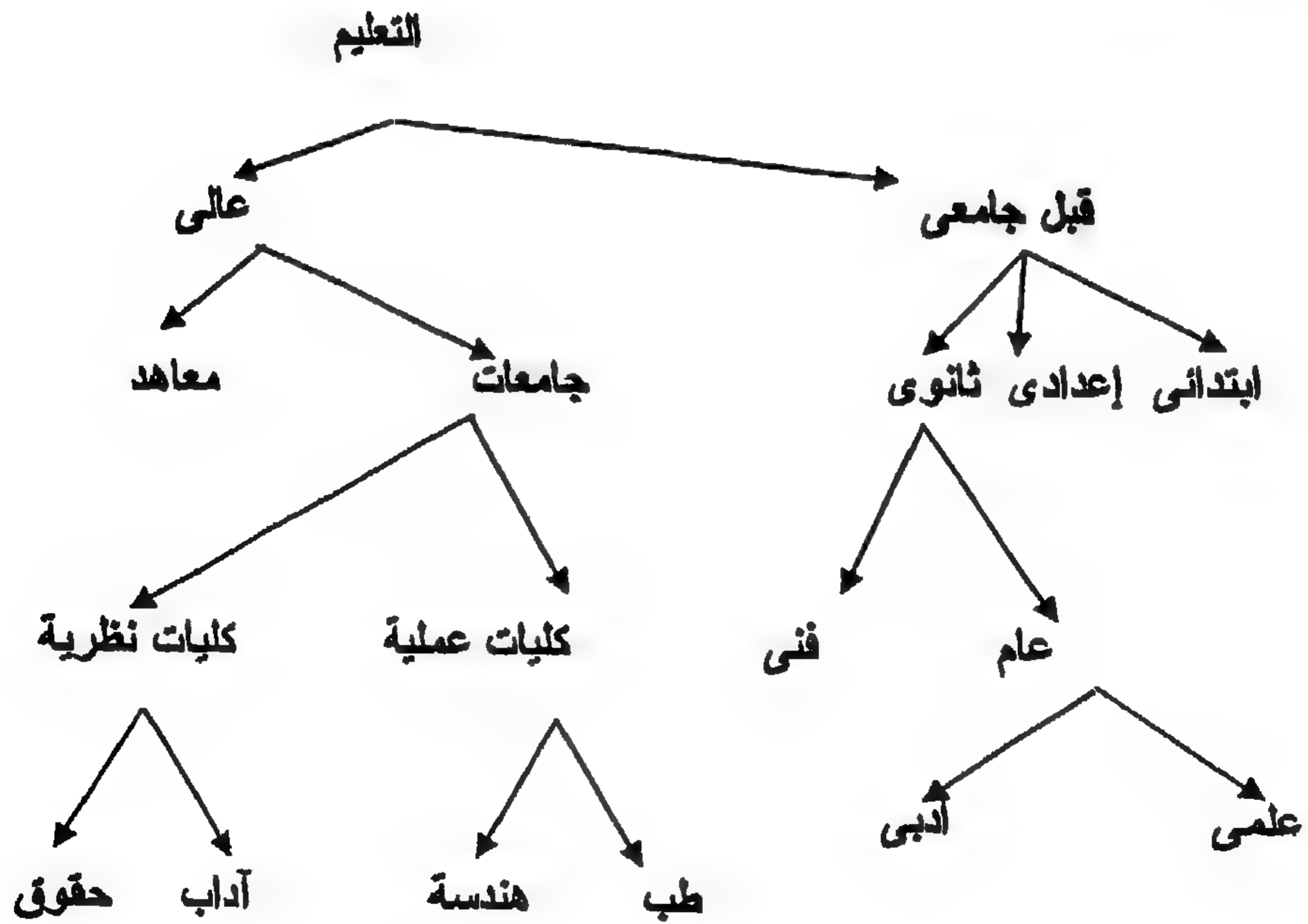
ثانيا: نظرية المجال/الحقل الدلالي

تهتم هذه النظرية بالربط ما بين الكلمة والمجال الدلالي وتنطلق هذه النظرية من المدرسة الألمانية حول المجال الدلالي والتي ترى أن المعاني لا توجد منعزلة، ولا

يمكن إدراكها إلا من خلال ارتباطها أو مقابلتها - كما سبق القول - بمعان أخرى، فنحن لا ندرك الحر إذا لم ندرك البارد.

وعليه فإن المجال الدلالي وفقا لذلك هو مجموعة المعاني أو الكلمات المتقاربة التي تتميز بوجود عناصر أو دلائل مشابهة، وبمعنى آخر أن الكلمة لا معنى لها بمفردها، وأن ما يكسبها المعنى هو علاقتها بالكلمات الأخرى. وبالتالي فإن الكلمة لا تتحدد إلا في إطار مجموعة واحدة. (١٢)

وتقوم فكرة نظرية المجال الدلالي على مفهوم التصنيف، حيث تعتمد على التدرج Hierarchy وتداعى المعاني associative meaning والتي تتدرج من العام إلى الخاص أو من الأكثر شمولية إلى الأقل شمولية والتي غالبا ما توصف بشجرة المفاهيم (١٣) ويوضح الشكل التالي نموذج لهذه العلاقة في ضوء البحث الحالي، وليكن مثالنا هنا هو التعليم.



أما على المستوى الثاني، وهو تداعى المعانى بمعنى أن الكلمة تستدعى عددا من الكلمات المشابهة أو التى تنتمى إليها^(١٤)، فعند النطق بكلمة تعطين يقفز إلى الذهن كلمات مشاركة لها مثل مدرس تلميذ مدرسة إلخ.

ومن العلاقات التى تندرج تحت هذه النظرية علاقة التضاد وبمعنى آخر التقابل. وهناك عدد من أنواع التضاد هى: التضاد الحاد ويشير إلى شيئين على طرفي النقيض مثل كلمة طيب وشرير، حى وميت، ولد وبنت. وهذا النوع لا يوصف بالدرجة أو الشدة، فلا يمكن القول بكلمة ميت إلى حد ما، ولد قليلا...

والنوع الثانى من التضاد هو التضاد المتدرج، أى أن هناك منطقة وسطى، فعلى سبيل المثال الحر والبرد، فدائما هناك متفاوتات مثل دافئ، مائل للبرودة، وهذه الحالة يمكن وصفها بالدرجة مثل حار جدا أو بارد جدا^(١٥).

وقد استفادت الدراسات اللغوية والتى عنت بمجال المعاليم اللغوية بهذا الميدان من نظرية المجال الدلالى كما ساعدت فى تطور هذه النظرية بخول الكمبيوتر فى هذه العمليات.

ومما سبق يتضح لنا أن علم الدلالة من العلوم التى تساعد على تحليل المفاهيم على مستويات عدة، وإن كانت علوم الألب قد حظيت بالوفير من الدراسات والتى تم نقدها وتحليلها من خلال علم الدلالة، ولكن لا يزال المجال خصبا للعديد من الدراسات فى العظم الاجتماعية المختلفة، وتركز هنا فيما يخصنا بالعلوم التربوية وخاصة لدارسى اللغة فى أقسام المناهج، وعلم النفس، وعلى الصعيد الأهم فى أقسام أصول التربية لما يختص به هذا القسم من رؤى نقدية لأدبيات التربية.

ويبقى للدراسة فى هذا الفصل محور أخير يدخل فى نطاق عملنا هو البنيوية والعلوم الاجتماعية وتركز فيه على العلوم السياسية حيث إن الدراسة معنية بدراسة الخطاب الرسمى بشقيه السياسى والمؤسسى.

البنوية والعلوم الاجتماعية

توقفت البنيوية حول طبيعة العلوم الاجتماعية من حيث أهميتها ووجودها بالنسبة للعلوم الطبيعية^(١٦). وبالتالي كان من الطبيعي أن تتأسس البنيوية الاجتماعية على معادلة تقترب بها من العلوم الطبيعية ومؤداها أن بنية=لا شعور= رمز= لغة^(١٧)، وهذه المعادلة في تسلسلها تعكس الرؤية السيمانتيقية حول الهوية الأساسية للنظرية البنيوية التي تناولتها الدراسة في موضع سابق بهذا الفصل.

وترجع بنيوية العلوم الاجتماعية* إلى إنجازات ميشيل فوكو العديدة في هذا المضمار والذي ترى الدراسة الرجوع إلى بعض من أفكاره ليتضح رؤية البنيوية في هذا الشأن، إلا إنه من الواجب التنويه مقدما أن هناك بعض الآراء التي وقعت في مأزق التصنيف الفكري لفوكو حيث رأى البعض أنه في بعض الأحيان بنيوي في حين يرى البعض أنه ينسب إلى ما بعد البنيوية^(١٨).

ويعتبر كتاب فوكو " تاريخ الجنون" هو التلصيل لرؤيته حول الواقع الثقافي^(١٩)، وفيه يبحث عن تطور المرض في الثقافة الأوروبية، وكيف عبر المجتمع الغربي عن نفسه من خلال الصور المرضية التي رفض أن يتعرف فيها على ذاته. ومن هنا بدأ فوكو في البحث عن أصل الجنون وإن صح القول بنية الجنون من خلال السياق الذي نشأ فيه من أفكار وأنظمة وإجراءات قانونية وبوليسية ومفاهيم علمية^(٢٠). وينطلق فوكو من هذه النظرة إلى رؤية أكثر عمقا حول فكرة السلطة أيا كانت طبيعتها. وتختلف رؤية فوكو إلى السلطة حيث يرى أنها ليست سلطة مركزية في يد فئة معينة تهيمن على فئة أخرى بل تأتي في شكل ممارسات^(٢١)، ويتفق بولانتزاس مع هذه الرؤية حيث يؤكد على أن السلطة ليست بالضرورة هي سلطة الحكومة أو الدولة حيث إنها ظاهرة تمس المجتمع، وهي هنا نقطة التقاء وتشابك لعلاقات قوى متعددة غالبا ما يجد بعضها البعض إلى درجة تصل إلى حد التوازن السلبي لصالح قوة اجتماعية على حساب

قوى أخرى. ومن الصعب عزل السلطة عن جهاز الدولة، ولكن يمكن القول إنه على الرغم من كونه مصدرا لكل الأفعال فإنه أيضا متأثر برودود الأفعال التي تواجهه سواء كانت ردود فعل داخلية أو خارجية^(١٠٢). وهنا تختلط فكرة مزاولة السلطة بالممارسات نفسها، وأن للتنظيم الاجتماعي لا يدار بواسطة العقلانية بل يدار بفكرة السلطة، ومن ثم يكون عليها ما يسمى بفرض السوية بمعنى الفصل بين ما هو عادي وما بين هو غير عادي، ما بين هو سوى، وما بين هو غير سوى، بين الهامشي، وبين المركزي^(١٠٣).

ويخرج فوكو من فكرة السلطة بأن المجتمع الذي يسمح بحبس المجانين أو عزل المرضى أو الزج بالأفراد في السجون ما هو إلا مجتمع يعمل لخدمة الطبقة الحاكمة^(١٠٤)، والسلطة أيضا ترتبط بميدان الممارسات الطبقيّة وما بها من علاقات والذي يعنى صراع للطبقات. وهذا يضر في جوهره انعكاس أن بنية هذه المجتمعات تتركز أساسا في ممارسات الجماعات المتميزة المكونة لها. ويقول آخر قدرة أي طبقة على تحقيق مصالحها الخاصة وممارستها في سبيل تحقيق هذه المصالح في مقابل قدرة ومصالح الطبقات الأخرى^(١٠٥)، والطبقة المسيطرة هنا تنشط في أجهزة الدولة بمقدار ما تتجسد في النهاية أيديولوجيتهم للسيطرة، ومن ثم فإن هناك تمايزاً بين التحرك بقوانين ومراسيم جهاز الدولة القمعي، وبين التحرك بواسطة الأيديولوجية للسيطرة عبر أجهزة الدولة الأيديولوجية، والتي تعتبر المدرسة أحد هذه الأجهزة التي تجسد سيطرة الطبقات الحاكمة وفرض أيديولوجيتها^(١٠٦).

وتمتد هذه الرؤى لتحليل أنوار المؤسسات الاجتماعية المختلفة لتشمل مظاهرها بالتبعية المؤسسة التعليمية والتي يرى جرامشي أن طبقيّة التعليم أو سيطرة طبقة اجتماعية على أخرى مثلها في ذلك مثل السيطرة الدولية Hegemony^(١٠٧)، حيث تسيطر الطبقات الأعلى على معتقدات الطبقات التابعة لها من خلال أيديولوجيتها، وتعمل والحالة هذه على بقاء الأوضاع كما هي عليه.

وهنا تكون آراء ووجهات نظر هذه الطبقات شرعية ومقبولة وطبيعية لدى لطبقات التابعة لها. ويقول آخر تعتقد الطبقات الأدنى "المرووسة" بأن معتقدات الطبقة الحاكمة هي الحقيقية حتى ولو كانت ضد اهتماماتهم، وهنا تبدأ الطبقات التابعة في الاعتقاد والإيمان بأن البرجوازية، أو الطبقات العليا من الطبقة امتوسطة هم وحدهم القادرين على الإمساك بمقاليد الحكم^(١٠٨).

ويرى فوكو أن هذه السلطة ليست مستحدثة، وإنما هي موروثة عبر لتاريخ، والتي يطلق عليها السلطة الرعوية، والتي كان رجال الدين يمسكون بكل مقاليدها بغية تخليص النفوس لتسليمه إلى العالم الآخر، وبالتالي فهي المتحكمة من خلال طقوس الاعتراف والذي من خلاله يمكنهم التوصل إلى إراحة الضمائر والاطلاع على خباياها. ويختلف الأمر فقط في شكل السيادة، وإنما يكون المبدأ هو الهبة والنذر. ومنذ القرن الثامن عشر بدأ الصراع بين الدولة ورجال الدين للاستحواذ على هذه السلطة، وبالتالي بدأت تفرض سيطرتها من خلال المؤسسات التنظيمية المختلفة بدءاً من المدرسة وانتهاءً بجهاز الشرطة^(١٠٩).

ويخرج فوكو إلى أن هناك ثلاث نماذج من العلاقات السلطوية وهي:

١. العلاقات القائمة على مقدرات الأمور.

٢. علاقات الاتصال.

٣. علاقات السلطة.

ويذهب فوكو إلى أن العلاقات القائمة على مقدرات الأمور أو ما أطلق عليها المقدرات الموضوعية لا تستطيع أن تعمل من غير أن تعتمد على "علاقات اتصال"، وهذا يتم على المستوى المعلوماتي أو تقاسم الوظائف والمهام. ومن غير أن ترتبط أيضاً "بعلاقات قوى" من حيث فرض المهام، أو ضرورات تقسيم العمل. أما علاقات الاتصال فتقوم بالضرورة على أنشطة غائبة، نظراً لضرورة ضبطها وتوجيهها. كما أنها لا تخلو من آثار سلطوية، بنفس القدر الذي تؤثر فيه على عناصر الميدان الإعلامي. هذا بجانب النشاطات الأخرى الموجهة بما يمكنها

من إحداث التأثيرات المطلوبة. ويتم كل ذلك عن طريق أدوات التوجيه والإرشاد ونظم الضبط والانضباط والتقويم والربط، وهذه العلاقات علاقات تتصف بالتغير والتطور وفقا لهيمنة نموذج على آخر على الميدان المطلوب تغييره^(١١٠).
ويلخص فوكو فكرته في القوة بأنها يجب أن تكون إيجابية مثلها في ذلك مثل السلبية. فالقوة يجب أن تخلق أشكالاً جديدة من السلوك، وأساليب من الوعي بالذات (فهم الذات) وأنواع جديدة من الفهم. فالقوة مثل الحرب والقوة مثل اللغة^(١١١).

الخطاب عند ميشيل فوكو

تعددت تعريفات الخطاب عند فوكو وإن كانت كلها تدور في دائرة واحدة وهذه التعريفات تتخلص في:

"الخطاب هو الميدان العام لمجموع المنطوقات" و "مجموعة متميزة من المنطوقات"، و"ممارسة لها قواعدها، تدل على دلالة وصف على عدد معين من المنطوقات وتشير إليها" و"مجموعة من المنطوقات بوصفها تنتمي إلى ذات التشكيلة الخطابية، فهو ليس وحدة بلاغية أو صورية قابلة للتكرار. يمكن الوقوف على ظهورها واستعمالها خلال التاريخ. بل هو عدد معين من المنطوقات التي تستطيع تحديد شروط وجودها"^(١١٢).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها كلها تبحث في المنطوقات سواء من خلال الميدان العام التي تدور فيه أو ما يطلق عليه في النظرية البنيوية داخل السياق الاجتماعي لهذه المنطوقات، أو من خلال دلالاتها المختلفة، أو البحث في شروط تواجد هذه المنطوقات^(١١٣).

وفي موضع آخر يرى فوكو أن الخطاب هو طريقة سلطوية للتعبير، والخطابات عادة تكون دعائية من قبل المؤسسات، والتي تقسم العالم إلى طرق معينة. فعلى سبيل المثال هناك الخطاب الطبى، الخطاب القانونى، الخطاب النفسى. وأيضا خطاب النقد الأدبى وفقا لتدرج المصطلحات المستخدمة^(١١٤).

وينطلق التعريف الأخير من منطلق فكرة فوكو والبنوية بشكل علم من سلطة الخطاب. ويضع فوكو عددا من التشكيلات الخطابية والتي تعنى "مجموعة من المنطوقات ترتبط فيما بينها على مستوى المنطوقات" وعليه فإنه يماثل فيما بين الخطاب والتشكلة الخطابية وإن كان الفارق الأساسى بينهما أن هذه التشكيلات الخطابية لا تتكون من منطوقات فردية فحسب، بل تتضمن مجموعات منطوقية، هذا بالإضافة إلى أن استنباط أو تحليل التشكلة الخطابية لا يكون من المنطوق. وعليه فإنه يخلص إلى عدد من النتائج هي :

١. أن كل من المنطوق والتشكلة الخطابية يخضعا كليهما للمنهج الأركيولوجى فى التحليل.

٢. نظرا لأن المنطوق ينتمى إلى التشكلة الخطابية، فبالتبعية إن القوانين والقواعد المنظمة لكل منهما واحدة.

٣. أن الخطاب ليس أكثر من مجموعة من المنطوقات تنتمى إلى تشكلة خطابية. ومن ثم فإن الخطاب وحدة أكبر من المنطوق ولكنه جزء من التشكلة الخطابية (١١٠).

ويرى فوكو أن هناك عددا من الاعتبارات التى يجب الانتباه إليها عند تناول موضوع الخطاب تتلخص فى:

١. إن الشروط التى تسمح بظهور موضوع الخطاب، والشروط التاريخية التى تسمح بقول ما، أو تخول السلطة لأشخاص أن يقولوا هذا الشيء، يرتبط بموضوعات أخرى بروابط قرابة.

٢. هذه العلاقات تنشأ بين مؤسسات وبين تطورات اقتصادية واجتماعية، وأشكال من السلوك ومنظومات المعايير والتقنيات وأنواع التصنيف...الخ. فهى تعرف لنا ما يسمح له بالظهور، وبأنه يوجد بجانب موضوعات أخرى، ويتخذ موقعا إلى جانبها، وبشكل آخر فهى تعرف لنا ما يسمح للموضوع بأن يجد مكانه داخل الخطاب.

٣. هذه العلاقات هي التي تمنح الخطاب الموضوعات التي يتحدث عنها. وهي التي تحدد مجموع الروابط التي على الخطاب أن ينشئها بصورة فعلية، فالعلاقات الخطابية لا تميز اللغة، بل تميز الخطاب، أنه من حيث هو ممارسة^(١١٦).

ويتدرج فوكو في مفاهيمه ليصل إلى القواعد والأسس التي تتدخل في عملية تكوين الخطاب فيرى:

١. أن اختيار أي مقطع زمني يجب أن يكون له دلالة أو وظيفة إجرائية بالنسبة للخطاب الذي نريد أن نحدد حقل موضوعاته وقاعدة توزيعها.

٢. يجب الانتقال إلى تحديد أماكن أو مستويات ظهور هذه الموضوعات، بغية تحليل وتحليل الفروق بين الأفراد.

٣. التعرف على المستويات المتصلة بالمستويات الأولى والتي تدعو إلى البحث والتحليل من قبل المختصين في المجال المعنى.

٤. إبراز بعض "مستويات التحديد" القدرة على القيام بدور فعال في تحديد جوانب الموضوع^(١١٧).

و يفرق فوكو فرق بين تحليل الخطاب وتحليل الحقل الخطابي:

يعنى الأول إعادة بناء منظومة تاريخية معينة بهدف العثور خلف العبارات على قصيدة الذات المتكلمة، وعلى نشاطها الواعي، وما كانت ترغب في قوله، أو ما يمكن القول بالبحث عن المعنى الحقيقي وراء المعنى المجازي الوارد في الخطاب، وبعبارة أخرى فهو يبحث فيما بين السطور.

أما تحليل الحقل الخطابي فهو يعنى بالعبارة في حد ذاتها، ومن ثم لا يتجه إلى مستوى آخر، والنظر إلى ما في خصوصيتها وتميزها كحدث لا أصول له، وتحديد شروط تواجدها، وحدود تلك الشروط بكيفية دقيقة وواضحة. بغية إبراز الترابطات القائمة بين العبارة وعبارات أخرى ذات صلة بها، كذلك الإشارة إلى بعض أشكال التعبير أو الأداء التعبيري الأخرى التي تستبدها وتقضيها في تحليل

الحقل الخطابي. أيضا فإنه لا يجب البحث خلف ما هو ظاهر، بل إلى إظهار لماذا تم استخدام ذلك الخطاب دون غيره من الخطابات الأخرى^(١١٨).

وكما أن هناك محددات وشرط موضوعية لتكون الخطاب كما وضحت الدراسة فيبقى أمانا كيف يمارس الخطاب، أو بعبارة أخرى مفهوم ممارسة الخطاب عند فوكو، فالممارسة الخطابية تعنى مجموعة القواعد الموضوعية والتاريخية المحددة وفقا للزمان والمكان، والتي تم تحديدها في فترة زمنية معينة، وفي نطاق اجتماعي وجغرافي واقتصادي ولغوي.

وأخيرا يتعرض فوكو إلى ما يسمى بالاستراتيجيات، وهنا يذهب فوكو إلى أن هذه الاستراتيجيات ما هي إلا المستوى الصوري للأفكار المحورية والنظريات وكيفية توزيعها عبر التاريخ^(١١٩)، وهذا التوزيع يتم وفقا لبعض القواعد الرئيسية، من أهمها قاعدة التعاقب، ويقصد بها تنظيم تسلسل المنطوقات سواء على طريقة التداخل والتضمن، أو بواسطة نظم للوصف، وطرق توزيع الزمن عبر التسلسل الخطي للمفاهيم. بالإضافة إلى التوزيع المكاني للمنطوقات. وتتطوى هذه القاعدة أيضا على نماذج بلاغية تسمح بتشكيل مجموعات منطوقية تتشكل في بناءات نصية، تختلف في اعتمادها ما بين الوصف، أو بين التعريف والاستقراء.

وثمة نظرية أخرى تتطوى عليها استراتيجيات فوكو هي ما يسميه بالتعاين، وهي إيجاد "حقل تزامن" أو "تجاور" تلتقي فيه بعض من المنطوقات أو الملفوظات الخاصة بنماذج بلاغية بالغة الاختلاف.

وفي النهاية يجب أن نحلل بعض مستويات الخطاب، والدور الذي يلعبه، بالنسبة للخطابات الأخرى، هل يقوم بالدور الصوري الذي تحاول الخطابات الأخرى الاحتذاء به وتطبيقه في حقولها الدلالية المختلفة. أو أنه خطاب يعبر عن مجموعة أخرى من الخطابات قد تكون أكثر عمقا وتجردا منه. أو أن هناك علاقة ترابط بينهم - خطاب موضع الدراسة والخطابات الأخرى أو المقارنة - هل هناك تماثل؟ هل هناك اختلاف؟ وما مدى هذا الاختلاف أو التماثل بينهم^(١٢٠).

نخلص من العرض السابق لمفهوم الخطاب وتحليله أنه لم يخرج عن نطاق ما درسته النظرية البنيوية في مجالاتها المختلفة سواء في علم الألسنية، أو في علم الدلالة كفرع من هذا العلم، وأخيرا فيما تناولتها للنظرية في العلوم الاجتماعية والتي كانت ممثلة في النموذج البنيوي والثقافي الذي طرحه ميشيل فوكو، وآزره في نظرياته المتعددة ألتوسير وجرامشي، وغيرهم ممن تعرضت لهم الدراسة. وستحاول الباحثة في الفصول القادمة توظيف هذه النظرية في تحليل الخطاب الرسمي وغير الرسمي للتعليم.

المراجع

- (^١) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الأول، ط ٣، ص ٢٥١، ٢٥٢ (باب الخاء)
- (^٢) Thacher, Verginia , S., (editor), The New Webster Encyclopaedia Directory of English Language, Chicago, Consolidated Book, Publisher, ٢٤٧
- (^٣) مشيل فوكو، المعرفة والسلطة، ترجمة عبد العزيز المبداءى، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص ١٩
- (^٤) Bozicas, Lina Dina, in <http://www.engl.unic.edu/sosnoski/cr/TERMS/discourse.html>
- (^٥) Kasallis, Lori Anne, in <http://www.engl.uci.edu...op.cit>
- (^٦) عابد الجابري، الخطاب العربى المعاصر: دراسة نقدية تحليلية ط ٥، بيروت، مركز الدراسات الوحدة العربية، ١٩٩٤، ٧-١٠
- (^٧) Searle, J.R. op.cit, p ١٦
- (^٨) Georgakopoulou, Alexandra & Goutsos, Dionysis, Discourse Analysis: An Introduction, Great Britain, Edinburgh University Press, ١٩٩٧, p ٥
- (^٩) Ibid., p ٤٦
- (^{١٠}) Bozicas, Dina Lee, in <http://www.engl.uci.edu/~sonoski/cr/TERMS/discourse.html>
- (^{١١}) Gee, James Paul, Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse, London, Taylor & Francis Ltd., ١٩٩٦, p ١٢٧-١٢٧
- (^{١٢}) B. Kalplan, Robert, On Applied Linguistics and Discourse Analysis in Annual Review of Applied Linguistics, v. ١١ ١٩٩٠ p p, ١٩٩-٢٠٤
- * التفسير بالمعنى الاصطلاحي تشديد من قبل كاتب المقالة
- (^{١٣}) Tnanen, Deborah, Discourse analysis, in <http://www.lsadc.org/web2/discourse.html>

(^{١٤}) محمد علي الكردي، نظرية المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، الإسكندرية، دار المعرفة

الجامعية، ١٩٩٣، ص ٢٤، ٢٥

(^{١٥}) المرجع السابق

(^{١٦}) <http://bank.rug.ac.be/da/da.htm>

(^{١٧}) Compose Rita, Discourse Analysis in

<http://spinworks.demon.co.uk/pub/discourse/html>

(^{١٨}) Georgakopoulou, Alexandra & Goutsos, Dionysis, Discourse Analysis: An Introduction,

Great Britain, Edinburgh University Press, ١٩٩٧, p٥

(^{١٩}) <http://mural.uv.es/crises/encyclopedia.html>

(^{٢٠}) <http://mural.uv/radopadinfoin ternet.html>

(^{٢١}) <http://courses.lib.odu.edu/englcbrooke/aacra/s٢.html>

(^{٢٢}) Dant, Tim, Knowledge, Ideology & Discourse: A sociological

Perspective, London, Routelege, ١٩٩١, p١٠١

(^{٢٣})

<http://www.ensc.sfu.ca/people/grad/brassard/personal/THESIS/node١٧.html>

(^{٢٤}) كريت لين، للتنظيرة الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، الكويت، المجلس الوطني

للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٩، ص ١٩٦، (عالم المعرفة، ع ٢٤٤، أبريل، ١٩٩٩)

(^{٢٥}) Thacher, Virginia, S., op.cit, p٨٣١

(^{٢٦}) المرجع السابق، ص ١٩٩

(^{٢٧}) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٣٠

(^{٢٨}) <http://mural.uv.es/crisesencyclopedia.html>

(^{٢٩}) زكريا إبراهيم، المرجع السابق

(٣٠) Lye John, Some Elements of Structuralism and it's Application to

Literary Theory in <http://mural.uv.es/radopad/infointernet.html>

(٣١) Catherine Benn & Thomson, Rachel, Poststructuralism and

Deconstruction in <http://edu->

ss10.edu.queensu.ca/~qbell/unupdate/tint/postmodernism/postst.html

(٣٢) سترك، جون، البنيوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا، ترجمة محمد عصفور، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦، ص ٢٠٧، (عالم المعرفة، ع ١٩٩٦، ٢٠٦)

(٣٣) J. Derrida: Structuralism/Poststructuralism in

<http://www.colorado.edu/ENGL2012Klages/1derrida.html>

(٣٤) عبد العزيز حمودة، مرجع سابق ذكره، ص ٣٠٠-٣٠١

(٣٥) Ibid.

(٣٦) عبد العزيز حمودة، مرجع سابق، ص ٣٠٤-٣٠٨

(٣٧) ستروك، جون، مرجع سابق، ص ٢٢١-٢٢٨

(٣٨) المرجع السابق

(٣٩) Derrida, Jacques, of Grammatology in

<http://marxists.anu.edu.au/referancesubject/philosophy/works/derrida.html>

(٤٠) عبد العزيز حمودة، مرجع سابق، ص ٣٣٢-٣٣٣

(٤١) مجمع اللغة العربية، المعجم، الوسيط، الجزء الثاني، ط ٣، ص ٨٥٧، ٨٥٨

(٤٢) أحمد مختار عمر، المصطلح الأسنى العربى وضبط المنهجية فى عالم الفكر مج ٢٠، ع

١٩٨٩، ٣، ص ٥-٢٤

(٤٣) Thacher, Verginia, S op cit., p ٤٧٩

(٤٤) دى سوسير، فردينان، علم اللغة العام، ترجمة يوثيل يوسف عزيز، الموصل، بيت

الموصل، ١٩٨٨، ص ٢٦-٢٩

(٤٥) المرجع السابق

(^{٤٦}) <http://ww.colorado.edu/English/Engl٢٠٢Klages/saussure.html>

(^{٤٧}) <http://١٦٨,١٦,١٦٩,٥٨/saussur.htm>

(^{٤٨}) دى سوسير، فصول من دروس علم اللغة العام ترجمة عبد الرحمن أيوب، في أنظمة
العلامات في اللغة والأدب والثقافة: مدخل إلى السيميوطيقا، القاهرة، دار الياس
العصرية، ١٩٨٦، ص ١٥٢

(^{٤٩}) <http://ucsub.colorado.edu/~fitchm/saussure.html>

<http://info.utas.edu.au/docs/focus/June١٧/Saussure.html>

(^{٥٠}) فرينان دى سوسير، فصول من علم اللغة العام، مرجع سابق، ص ١٥٣

(^{٥١}) <http://homepage.newschool.edu/~quigley/vcs/sructuralism.html>

(^{٥٢}) فرينان دى سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوثيل يوسف عزيز، مرجع سابق، ص ٨٧

(^{٥٣}) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٥١

(^{٥٤}) فرينان دى سوسير، علم اللغة العام، مرجع سابق، ص ٨٩

(^{٥٥}) <http://www.colorado.edu/ibid>.

(^{٥٦}) <http://phobos.cs.unitbuc.ro/mitecs/work/langendoen r.html>

<http://www.xrefer.com/entry١٧.٤٩٥>

(^{٥٧}) Ibid.

(^{٥٨}) <http://ucsub.colorado.edu~fitchm/Saussure.html>

(^{٥٩}) Ibid.

(^{٦٠}) روبنز ر. هـ. مرجع سابق، ص ٣٣٧

(^{٦١}) المرجع السابق

(^{٦٢}) وفاء كامل، البنوية في اللسانيات، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢١٢-٢٦٤

(^{٦٣}) <http://www.unimc.mercurio.itattivit%E0/Irrma/irrsae١/chomsky.html>

(^{٦٤}) جرين جوث، علم اللغة النفسى: تشومسكى وعلم النفس، ترجمة مصطفى التونى،

القاهرة، الهيئة المصرية للعلمة للكتاب، ص ص ٢١-٢٧١٩٩٣

(^{٦٥}) روبنز ر. هـ. مرجع سابق، ص ٣٣٥، ٣٣٤

(^{١١}) Dessalles, Jean-Louis, in pragmatic competence in
<http://perso.enst.fr/~jld/paperiers/pap.conv/chomsky.html>

(^{١٧}) عبد العزيز حمودة، المرايا المحببة من البنيوية إلى التفكيك، الكويت، المجلس الوطني
للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨، ص ٢٦٥، عالم المعرفة، ع ٢٣٢ إبريل ١٩٩٨

(^{١٨}) Dessalles, Jean-Ouis, op.cit

(^{١٩}) جرين، جودث، مرجع سابق، ص ٤٤

(^{٢٠}) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٦٧

(^{٢١}) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون
والآداب، ١٩٩٢، ص ٨٥، (عالم المعرفة، ع ١٦٤ أغسطس ١٩٩٢)

(^{٢٢}) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الأول، مرجع سابق، ص ٧٥، (باب الباء)

(^{٢٣}) Thacher, Verginia, S. op.cit., p٢٤٧

(^{٢٤}) بالمر، فرانك، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة خالد محمود جمعة، الكويت، مكتبة دار
العروبة للنشر والتوزيع، ١٩٩٧، ص ٣٢

(^{٢٥}) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ط ٢. القاهرة، عالم للكتب، ١٩٨٨، ص ١١
* هم أصحاب المدرسة الروسية في علم اللغة.

(^{٢٦}) خالد سليكي، من النقد المعاصر إلى التحليل اللساني، في عالم الفكر، الكويت، المجلس
الوطني للثقافة والفنون والآداب، مج ٢٣، ع ١٠٢، يوليو-ديسمبر، ١٩٩٤

(^{٢٧}) Hatch & Brown, Relational Models in Semantics, in
<http://ohiou.edu/dlcds>

^{٢٨} عبد العزيز حمودة، مرجع سابق، ص ٢٣٩، ٢٤٠

(^{٢٩}) المرجع السابق

(^{٣٠}) الجمهورية العربية المتحدة، هيئة الاستعلامات، سنقاتل ولم تسلم، بيان الرئيس للشعب
بمناسبة العدوان الثلاثي على مصر بتاريخ ١ نوفمبر ١٩٥٦

(^{٣١}) جمهورية مصر العربية، _____، كلمة الرئيس السادات في لقائه بأعضاء
المجلس الأعلى للجامعات

(^{٣٢}) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق

(^{٨٢}) Kim, John J., Jantz, John, J, The Nature of Semantic Restriction on Causal "Have" Constructions in <http://mitpress.mit.edu/chomskydisc/kim.html>

(^{٨٤}) شرح الأشموني على الألفية، نقلا عن كريم حسام الدين، التحليل الدلالي لإجرائته ومناهجه،

ج ١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠، ص ٣

(^{٨٥}) المرجع السابق

(^{٨٦}) أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشر، ط ١٢، القاهرة، دار غريب

للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧، ص ٣٥-٤٢

(^{٨٧}) طارق النعمان، اللفظ والمعنى بين الأندولوجيا والتأسيس المعرفي، القاهرة، دار سينا

للنشر، ١٩٩٤، ص ٧-١٠

(^{٨٨}) جرين، جوث، مرجع سبق ذكره، ص ١٤٥

(^{٨٩}) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص ٧١-٧٨

(^{٩٠}) بالمر، فرائد، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة خالد محمود جمعة، الكويت، مكتبة دار

العروبة للطباعة والنشر، ١٩٩٧

(^{٩١}) حول الدلالة الاجتماعية لنظر محمد دلود، الصوتيات والمعنى في العربية: دراسة

دلالية ومعجم، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١

(^{٩٢}) Semantic Analysis in <http://pespmc1.vub.ac.be/SEMANTAL.html>

(^{٩٣}) <http://www.ohiou.edu/dlcs/rational.html> Hatch & Brown Ibid.

(^{٩٤}) Semantic Analysis in

<http://gonna.cs.rmit.edu.au/~wait/HW/semant.html>

(^{٩٥}) أحمد مختار عمر، المرجع السابق، ص ١٠٢-١٠٧

(^{٩٦}) فيني، بول، أزمة المعرفة للتاريخية: فوكو وثورة في المنهج، ترجمة إبراهيم فتحي،

القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ص ٦

(^{٩٧}) زكريا إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص ١٠٩

* التعريف من قبل الباحثة حيث ترى أن البنيوية في تناولها للأندولوجيا، والسلطة والقوة،

والخطاب تتدرج بشكل أعم إلى العلوم الاجتماعية والتي تعتبر مصطلح أشمل من البنيوية

الثقافية كما تناولها د. زكريا إبراهيم في كتابه القيم مشكلة البنية

(^{١٨}) Structuralism and Post-structuralism: Some Notes in
<http://www.brookes.au.uk/schools/humanities/English/POSTRUCT.htm>
Velibeyoglu, Koray, Post-Structuralism and Foucault, in
<http://angelfire.com/ar/corei/foucault.html>

(^{١٩}) Post Structuralism & Modern Magic in
http://www.phine.ndirect.co.uk/archives/ess_post1.html

(^{٢٠}) Ibid.

(^{٢١}) Ibid.

Michel Foucault: Truth and Power in
<http://wdog.com/rider/writings/Fouchoult.html>

(^{٢٢}) بولانتزاس، نيكولاس، السلطة السياسية والطبقات الاجتماعية، ترجمة عادل غنيم،

القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٩، ص ٤٣٤

(^{٢٣}) تورين، ألان، نقد الحداثة، ترجمة أنور مقيث، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٧،
ص ص ٢٣٢

(^{٢٤}) المرجع السابق

(^{٢٥}) بولانتزاس، نيكولاس، المرجع السابق، ص ١٣٤

(^{٢٦}) Dant, Tim, Knowledge, Ideology and Discourse: A Sociological
Perspective, London, Routledge, ١٩٩١, P ٧٦-٧٩

see also

Henry, Giroux A. Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture,
and Schooling, Boulder, CO: Westview Press. in
<http://ed.asu.edu/edre/reviews/rev39.htm>

(^{٢٧}) Clegg, Stewart, Changing Concepts of Power, Changing Concepts
of Politics. In
<http://www.aom.pace.edu/cms/Washington/clegg.htm>

(^{٢٨}) تسأل منى صادق

(^{٢٩}) محمد علي الكردي، المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو، الإسكندرية، دار المعرفة

الجامعية، ١٩٩٢، ص ص ٤١٣-٤٢٧

(^{٣٠}) المرجع السابق، ص ص ٤٢٧-٤٣٦

(^{٣١}) Velibeyoglu, Koray, op.cit.

(^{١١٢}) الزواوي بغورد، مفهوم الخطاب في فلسفة ميشيل فوكو، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠، ص ٩٤، ٩٥

(^{١١٣}) Brown and Yule G. Discourse Analysis, London, Cambridge University Press, ١٩٨٣, P P ٦-١٢

(^{١١٤}) Velibeyoglu, Koray, op.cit.

(^{١١٥}) المرجع السابق، ص ١٠٢، ١٠٣

(^{١١٦}) ميشيل فوكو، حقريات المعرفة، ترجمة سالم ياقوت، ط ٢، بيروت، المركز الثقافي

الغربي، ١٩٨٧، ص ٤٣-٤٥

(^{١١٧}) محمد علي الكردي، مرجع سابق، ص ٩٧-١٠٠

(^{١١٨}) ميشيل فوكو، مرجع سابق، ص ٢٧

(^{١١٩}) المرجع السابق، ص ٦٠-٦٥

سأ:

بغورد، مرجع سابق، ص ١١٠-١١٢

محمد علي الكردي، مرجع سابق، ص ١٠٠-١٠٨

الفصل الثالث
المتغيرات المجتمعية ودلالاتها
التعليمية منذ ١٩٥٢ حتى ١٩٨١

يكاد يكون من المسلم به أن أى نظام سياسى ما هو إلا انعكاساً لما يدور فى المجتمع من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، ومن ثم فإن أى محاولة لفهم الخطاب السياسى لفترة تاريخية معينة يصعب تحليله بمعزل عن تحليل للسياق المجتمعى بكافة أشكاله. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تحليل المجتمع المصرى منذ عشية ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، وحتى نهاية فترة السبعينيات وبداية الثمانينيات فى محاولة لفهم الأساقى للفاعلة فى رسم السياسة التعليمية، ومن ثم إمكانية تحليل الخطاب التعليمى المنبثق عنها.

ولإيضاح هذه الرؤى يرى البحث ضرورة تناول للنقاط التالية:

أولاً: الأوضاع السياسية فى مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١

١. الوضع السياسى فى مصر قبل ثورة يوليو. ومن ثم ضروريات قيام الثورة.
٢. الصفوة* العسكرية فى مصر ودورهم فى قيام الثورة.
٣. هيمنة العسكريين على السلطة منذ بداية الثورة وحتى الآن ، ومدى انعكاس هذه الهيمنة على الوضع السياسى فى مصر. (دكتاتورية السلطة أو حكم الفرد)

٤. التطور الديموقراطى والتعددية الحزبية بعد حرب أكتوبر (١٩٧٦)
٥. التناقض بين التطور الديموقراطى والهيمنة العسكرية على مقاليد الحكم.

ثانياً: الأوضاع الاقتصادية فى مصر

١. الأوضاع الاقتصادية فى مصر (الرأسمالية والإقطاع).
٢. مرحلة الاشتراكية والرأسمالية الوطنية.
٣. الانفتاح الاقتصادى فى مصر.
٤. انعكاسات الأوضاع الاقتصادية فى مصر على النظام التعليمى منذ ١٩٥٢ - ١٩٨١.
٥. (تطور ميزانية التعليم).

ثالثاً: الأوضاع الاجتماعية في مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١

١. التركيب الطبقي في مصر قبل الثورة .
٢. التركيب الطبقي في مصر بعد قيام الثورة وإعادة ترتيب الأوضاع الاجتماعية.

٣. الهيكل التعليمي قبل الثورة. (نسب استيعاب، وأمية ريف وحضر)

٤. الهيكل التعليمي بعد الثورة وحتى بداية الثمانينيات.

رابعاً: الدلالات التعليمية للمتغيرات المجتمعية في مصر من ١٩٥٢ : ١٩٨١

١. الهيكل التعليمي قبل ثورة يوليو ١٩٥٢.

٢. الهيكل التعليمي من ١٩٥٢ - ١٩٧٠.

٣. الهيكل التعليمي من ١٩٧٠ - ١٩٨١.

أولاً: الأوضاع السياسية في مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١:

الوضع السياسي في مصر قبل الثورة وتداعياتها:

جاء بيان الثورة الأول على لسان محمد نجيب ليبلور في عجلة سريعة وضع مصر قبل الثورة، والتي أدت إلى قيامها صبيحة الثالث والعشرين من يوليو عام ١٩٥٢، وإلى يتلخص في:

" اجتازت مصر فترة عصيبة في تاريخها الأخير من الرشوة والفساد وعدم استقرار الحكم، وقد كان لكل هذه العوامل تأثيراً كبيراً على الجيش، وتسبب المرتشون والمعرضون في هزيمتنا في حرب فلسطين، وأما فترة ما بعد هذه الحرب فقد تضافرت فيها عوامل الفساد، وتآمر الخونة على الجيش، وتولى أمره إما جاهل أو فاسد، حتى أصبح مصر بلا جيش يحميها، وعلى ذلك فقد قمنا بتطهير أنفسنا، وتولى أمرنا في داخل الجيش رجال نثق في قدرتهم وفي خلقهم وفي وطنيتهم، ولا بد أن مصر كلها ستتلقى هذا الخبر بالابتهاج والترحيب، أما من رأينا اعتقالهم من رجال الجيش السابقين فهؤلاء لن ينالهم ضرر، وسيطلق

سراحهم فى الوقت المناسب. وإنى أؤكد للشعب المصرى أن الجيش اليوم كله أصبح يعمل لصالح الوطن فى ظل الدستور...."(١)

يتضح من البيان الأول للثورة الأسباب الأساسية للقيام بها، لما عكسه من محاولة لشرح أسباب الثورة؛ حيث كما بدت ثورة على الفساد، وإن كانت هذه الثورة ما هى إلا انعكاسا لما ذاقه الشعب المصرى من مرارة الاحتلال والهوان على أيدي المحتل والملك.

أما الجيش فقد كانت له من الأسباب ما جعله يتولى مقاليد الأمور، حيث هيمنت الحكومة البريطانية على الجيش، ومنعت أى محاولة للمساح بهذه الهيمنة^(٢)، ولم تكف الحكومة البريطانية بفرض هيمنتها، بل كانت تضع الشروط لإصلاح الجيش وترقيته. الأمر الذى اتضح فى معاهدة ١٩٣٦ ، ولم يقتصر الأمر على ما ورد فى هذه المعاهدة من تقييد الجيش المصرى، بل افتضح أمرها بعد حرب فلسطين عام ١٩٤٨^(٣)، وكان هذا من أهم الأسباب الجوهرية فى تولى الجيش مقاليد الثورة^(٤).

الصفوة العسكرية ودورهم فى قيام الثورة: الضباط الأحرار

بعد تدخل العسكريين فى السلطة من أكثر ملامح النظم السياسية الحديثة، والتى خبرت استقلالها إبان الحرب العالمية الثانية، ويزداد هذا الملمح فى حالات الدول التى خبرت عدم استقرار سياسى من جانب أو عدم وجود قوى فاعلة داخلية وقد أطلق على هذه الدول "الدولة البريوتية"، وهى تلك الدول التى تسيطر فيها الطبقة العسكرية على مقاليد السلطة بها^(٥).

وقد رأى كثير من المحللين أن أسباب تولى العسكريين مقاليد السلطة إنما يرجع إلى روح الخدمة العامة لديهم من جهة، ومهارتهم الإدارية من جهة ثانية، وأصولهم الاجتماعية التى تتحدر معظمها من الطبقة الوسطى فى المجتمع ما يؤهلهم لتولى هذه السلطة من جهة ثالثة^(٦).

وقد يتوافق هذا الجانب التحليلي مع الصفوة العسكرية في مصر، حيث يلعب العسكريون دوراً حيوياً منذ أيام الفراعنة^(٧) في مساندة السلطة، أو مع تطور مصر الحديثة منذ الحملة الفرنسية^(٨)، وحتى قيام ثورة يوليو والتي أطلق عليها اسم الضباط الأحرار، والتي تأسست عام ١٩٤٩^(٩).

ويعتبر الضباط الأحرار من أوائل أجيال الطبقة الوسطى التي دخلت الجيش بعد معاهدة ١٩٣٦^(١٠)، ويرجع البعض أن نسبة الضباط المتحقين بالجيش من الطبقة الوسطى أكثر من ٨٧% ينتمون إلى برجوازية المدن والقرى الصغيرة^(١١).

أما عن الطبيعة السياسية للضباط الأحرار فقد اختلفت الآراء حول الخلفية السياسية لكل منهم، حيث يذكر السادات في مذكراته، والتي يؤيده فيها عبد الرحمن الرافعي أن أهم ما يميز هذه الصفوة هو عدم انتماءهم لتنظيم سياسي أو حزب معين^(١٢). بينما يرى البعض الآخر أن هذا التنظيم قد خرج من عباءة الإخوان المسلمين^(١٣). في حين يرى فريق ثالث أن التعددية الفكرية كانت سمة أساسية من سمات هذا التنظيم^(١٤).

وأياً كانت الاختلافات فإن ما يهمنا في هذا السياق الخلفية العسكرية لهذه الصفوة، والتي ظلت مهيمنة على الحكم في مصر حتى عهدنا هذا، والتي يمتن معها وضع تصور تحليلي للعقلية العسكرية التي غيرت تاريخ مصر، ومن ثم فهي تساعد أيضاً على تفهم الخطاب السياسي والتربوي الصادر عن قيادات هذه الصفوة سواء كانوا رؤساء لمصر أو وزراء.

هيمنة العسكريين على السلطة منذ بداية الثورة وحتى الآن ، ومدى انعكاس هذه الهيمنة على الوضع السياسي في مصر. (دكتاتورية السلطة أو حكم الفرد)

لا يمكن أن يكون هناك كينونة لطبقة اجتماعية مهما كانت قوتها إلا من خلال عمل سياسي مؤثر، حيث أن الممارسة والفعل السياسي هما الشيء الوحيد

الذى يميز طبيعة الحركة السياسية لأى طبقة فى التكوين الاجتماعى^(١٥)؛ ومن ثم مدى تأثير هذه الطبقة على سائر طبقات المجتمع المختلفة. وتميزت الطبقة العسكرية فى دول العالم الثالث بشكل عام ومصر بشكل خاص فى المرحلة الانتقالية بهذا الفعل السياسى المؤثر على مقدرات شعوبها^(١٦). وبالتالى فقد حظيت باعتراف المجتمع بأنها صاحبة القوة والسلطة، وبالتبعية فقد نصبت نفسها فوق المجتمع باعتبار أن سلطة الدولة هى مناط الفعل السياسى^(١٧).

إلا أن البعض يرون أن الجيش فى هذه الحالة ليس صورة من المجتمع الذى يضم كل فئاته، بل الوضع الجديد يجعله يكتسب صفة جديدة أقرب إلى الطائفية التى تجنح إلى التماسك والانعزال عن المجتمع^(١٨)، وعلى الرغم من بعض المغالاة فى هذا التصور، إلا أن واقع الأمر فى مصر يعكس هذه الرؤية بوضوح سواء من خلال الوضع الطبقي - المكتسب^{*} - والذى تميزت به هذه الطبقة على مر العصور، أو من خلال ممارستها للسياسة وهيمنتها على الحكم منذ الثورة والذى تبلورت ملامحه فى الآتى:

فمنذ ١٩٥٢-١٩٥٧ كان هناك استيلاء كامل على جهاز الدولة (القوات المسلحة، الشرطة، السجون...).

ثم المرحلة الثانية من ١٩٥٧-١٩٧١ وهى التى يطلق عليها التحالف بين الجهاز العسكرى والبرجوازية المالية والصناعية، والذى تتحمل سلطة القرار فيه مجموعة الضباط الأحرار، والقطيعة التامة فى فهم التحالفات السياسية.

يليه المرحلة الثالثة وهى من ١٩٧١-١٩٧٧ حيث تم تقسيم الكوادر العسكرية إلى فئتين: الأولى ضباط من نوى الخبرة والحنكة السياسية، وهم من تبوعوا مناصب مدنية عالية سواء فى السلك الدبلوماسى، أو فى الوزارات مع الاحتفاظ بكامل المميزات العسكرية، والفئة الثانية هى فئة الضباط المهرة، والتى استمرت فى الجيش، وأدت إلى خلق رتب جديدة أعلى^(١٩).

وتأتى المرحلة الرابعة والتي كتبت جنورها ممتدة منذ أحداث الطلبة والعمال في ١٩٦٨، وحتى عام ١٩٧٣، وبما تخللها من وفاة جمال عبد الناصر، وتولى الرئيس أنور السادات مقاليد السلطة، والتي أسفرت عن ثورة التصحيح في مايو ١٩٧١، حيث أعلن بعض النقاط الموجهة للمرحلة، وهى استمرار الثورة، وحماية مبادئها في الحرية والاشتراكية، والتأكيد على النهج الاشتراكي وإبراز الجانب الأخلاقي في فلسفتها، والتأكيد على الممارسة الديمقراطية^(٢٠).

إلا أن واقع الأمر كان مختلفاً؛ حيث تم إغلاق مجلة الكاتب بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣، اندلاع مظاهرات الطلبة والعمال وجموع الشعب عام ١٩٧٥، واعتقال ألف مواطن، ثم انتفاضة الخبز عام ١٩٧٧، ثم قرار الرئيس المنفرد بالذهاب إلى القدس، والذي علق عليه السادات بأنه قرر هذا في الطائفة أثناء عودته من إحدى الجولات السناسية، الأمر الذي تؤكد الدراسات السوسيولوجية العسكرية^(٢١) عن أن الطبيعة العسكرية تفرض نفسها سواء بشكل إرادي أو غير إرادي؛ حيث يتعنتون في فرض أوامرهم، والمطالبة بالطاعة وتنفيذ الأوامر، وبالتالي رفض الديمقراطية والنقاش باعتبارهما مضيعة للوقت وإهدار للطاقات، كذلك الميل للتفرد بالسلطة، ورفض التنازل عنها بشكل ديمقراطي^(٢٢). الأمر الذي يتضح بجلاء في فترات مصر منذ الثورة وإلغاء الأحزاب مع بداية ١٩٥٣ حتى منتصف السبعينيات، والقضاء على الإخوان المسلمين والشيوعيين، وإغلاق جرائد المعارضة المختلفة^(٢٣)، وحتى مع عودة المنابر يكاد يكون الوضع -مع بعض التغيير- على ما هو عليه.

وعلى الرغم أنه لم يتبوء وزارة التعليم طوال فترة الدراسة إلا وزيراً واحداً من ١٩٥٥ - ١٩٥٨، إلا أن الخطاب السياسي لرئيس الجمهورية كان هو المحرك للخطاب التعليمي، ومن ثم السياسة التعليمية، الأمر الذي ستوضحه الدراسة في الفصول القادمة.

ثانيا: الأوضاع الاقتصادية في مصر من ١٩٥٢-١٩٨١

تحدد طبيعة أى بناء اجتماعى- طبقى بطبيعة اقتصاده، أو بدرجة تطور إنتاج هذا المجتمع^(٢٤). ومن ثم فقد كان على الثورة أن تعيد بناء الهيكل الاقتصادى الموروث، وأن تنتهك استراتيجيات جديدة للتطور الاقتصادى فى محاولة إلى إعادة البناء الداخلى معتمدة على الذات، وعدم اللجوء إلى الخارج لتحقيق هذه التنمية، ولتحقيق هذا كان عليها تبني سياسات تنموية جديدة تعتمد على الصناعة بشكل متوازٍ مع الزراعة، وعلى الرغم من محاولة الثورة فى تبني استراتيجيات جديدة، فإنها فى مراحلها الأولى اتبعت نفس النهج السابق من الاتجاه الرأسمالى التقليدى المعتمد على المشروعات الحرة، ومحاولة جذب الاستثمارات الأجنبية، إلا أنها اصطدمت بإحجام الرأسمالية الوطنية والأجنبية فى الدخول فى مثل هذه المشروعات. وقد مرت الأوضاع الاقتصادية فى مصر بعدد من المحاولات خلال مراحل مختلفة من ١٩٥٢-١٩٥٦، ثم الفترة من ١٩٥٧-١٩٦٠ بما يسمى بالرأسمالية الموجهة^(٢٥)، ثم مرحلتى التوجه الاشتراكى وليته الانفتاح الاقتصادى. ولتتبع هذه المراحل وفهمها، يستلزم الأمر استعراض الأوضاع المختلفة التى خبرتها مصر فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١، والتى يمكن توضيحها كالاتى:

الأولى من ١٩٥٢-١٩٥٦ وقد اتسمت هذه المرحلة بمحاولة تشجيع المشروعات الحرة فى الصناعة بعد قانون الإصلاح الزراعى الأول؛ والذي كان يهدف فى المقام الأول ضرب سلطة كبار ملاك الأراضي الزراعية، وتحويل رأس المال من الزراعة إلى الصناعة، كذلك محاولة النظام كسب البرجوازية الصناعية، ومن ثم احتضان رأس المال الخاص والمحلى، وفى المرحلة الثانية (١٩٥٧-١٩٦٠) وهى مرحلة تمصير الشركات والأصول الأجنبية، وإنشاء المؤسسة الاقتصادية كقاعدة أساسية لبناء القطاع الاقتصادى للدولة، كذلك فقد اتسمت هذه

المرحلة بتكون البرجوازية البيروقراطية والعسكرية، وأخيراً تأميم البنك الأهلي وبنك مصر، والذي يعد بمثابة الإنذار بتدخل الدولة وسيطرتها المتزايدة كنموذج للبرجوازية البيروقراطية والعسكرية.

وتعتبر المرحلة الثالثة من أفضل المراحل التي مر بها الاقتصاد المصري، وهي في الفترة من (١٩٦١ - ١٩٦٥) ثم المرحلة الانتقالية من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٤، والتي كانت مقدمة لعصر الانفتاح الاقتصادي.

عندما قامت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ لم يكن عند قادتها آنذاك تصور واضح أو أيديولوجية اقتصادية واضحة - باستثناء قوانين الإصلاح الزراعي والأهداف الستة التي تبنتها الثورة^(١)، ولذا فقد اعتمدت التجربة على المحاولة والخطأ. وبالتالي فقد ظل التغير الاقتصادي في المرحلة الأولى تغيراً طفيفاً.

ومن ثم فإن عمليات التنمية والتصنيع في الخمسينيات ظلت تسير على النهج الذي كان سائداً قبل الثورة باستثناء التغير الذي حدث في شكل السلطة^(٢٧)، حيث كان الهيكل السائد يغلب عليه طابع الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، وتركزت النسبة الكبيرة في الاستثمار في يد القطاع الخاص، ومحاولة تشجيع الاستثمار الأجنبي، والذي حاولت الدولة من خلاله سد الثغرة القائمة بين الاستثمارات المحلية والمدخرات المتحققة^(٢٨)، ولتحقيق هذا صدر عدة قوانين مثل قانون رقم ١٢٠ لسنة ١٩٥٢، والقانون رقم ٥٦ لسنة ١٩٥٣، والمعدل بالقانون رقم ٤٧٥ لسنة ١٩٥٤، والذي تم بمقتضاه إعطاء ضمانات واضحة لرأس المال الأجنبي، والتي وصفها البعض بفترة التعايش السلمي^(٢٩).

إلا أن الرأسمالية الأجنبية اتخذت دوراً سلبياً إزاء هذه الإجراءات، حيث أنها لم تكن على استعداد للوثوق في النظام الجديد، الأمر الذي دفعه إلى اللجوء إلى طلب القروض العامة لسد فجوة الموارد المحلية. وعلى الرغم من حاجة الدولة إلى هذه الاستثمارات الأجنبية، إلا أنها عملت جاهدة على تعدد مصادرها

الخارجية، في محاولة لخلق نوع من التوازنات في تعاملها مع التجمعات والتكتلات الاقتصادية المختلفة^(٢٠).

وبالنظر السريعة لما تلقته مصر من مساعدات خارجية نجد أنها في الفترة الأولى لقيام الثورة وهي من ١٩٥٢-١٩٥٨ قد تلقت من الولايات المتحدة بعض العون المتمثل في العون الفني في صورة منح لا ترد (وفقاً لبرنامج النقطة الرابعة) أو معونات غذائية طبقاً للقانون رقم (٤٨٠) وبعض القروض التي وجهت لقطاع البناء والتشييد، وبناء محطة غرب القاهرة، والتي كانت تسدد قيمته بالعملية المصرية^(٢١)، إلا أنه من الجدير بالذكر أن هذا العون الغذائي خلال تلك الفترة لم يتجاوز ١٧ مليون دولار وفي سنة واحد هي ١٩٥٦/١٩٥٥، ولم يستأنف إلا بعد ١٩٥٩/٥٨، وفيما عدا هذا وقعت مصر خلال هذه الفترة قرضين مع الاتحاد السوفيتي لتمويل مشروع السد العالي، والذي فرض على النظام نتيجة رفض للبنك الدولي التمويل، واتفاقاً آخر لتمويل مجمع الحديد والصلب بحلوان، كما وقعت مصر في نفس الفترة اتفاقاً آخر مع ألمانيا الغربية للتعاون الاقتصادي.

وحيث أن معظم هذه القروض كان يذهب لبناء المصانع وخلق الطاقات الإنتاجية وتقوية مشروعات البنية الأساسية، فلم تمثل هذه القروض عبئاً ثقيلاً على الاقتصاد المصري، كما أن قدرة مصر على خدمة الديون آنذاك كانت قوية لما كان في مقدورها من التحكم في قطاع التجارة الخارجية تصديراً واستيراداً، والتحكم في طرق استخدام النقد الأجنبي^(٢٢). ومن ثم فلم تكن هذه القروض تمثل عبئاً على مصر، حيث أنه حتى نهاية عام ١٩٥٨ لم تكن مصر مديونة للخارج بشئ، على أن صورة ميزان المدفوعات المصري ومديونية مصر الخارجية تغيرت تغيراً شاملاً خلال السنوات السبع التالية (١٩٥٧-١٩٦٥) لما شهدته هذه الفترة من ارتفاع ملحوظ في معدلات الاستثمار^(٢٣).

وفي السنوات الخمس الأولى للخطة الخمسية الأولى استطاع الاقتصاد المصري أن يحقق توسعاً كبيراً في قطاع الصناعة ليقود عملية الانتقال، كنتيجة لتأمين أموال للشركات، وفرض الحراسة ثم مصادرة أموال وممتلكات الطبقات البرجوازية الكبيرة، بالإضافة إلى خفض الحد الأدنى للملكية الزراعية^(٣٤)، علاوة على ما حققته من زيادة في الاستثمار، الأمر الذي زاد معه الإنتاج ونفذت مشروعات ضخمة في مجال الاستثمار الأساسي في المرافق والري، والتي كان من أهمها السد العالي والتوسع في الاستصلاح الزراعي^(٣٥)

في مجال الزراعة

فقد زادت المساحة المنزرعة في الفترة من ١٩٥٢-١٩٥٧ حوالي ٨ % والمساحة المحصولية ١٤ %، بينما حقق الرقم القياسي للإنتاج الزراعي في الفترة من ١٩٦١-١٩٧١ ارتفاعاً من ٨٨ إلى ١٠٢، ولأول مرة في تاريخ مصر منذ ١٩٣٨ تتحقق زيادة في إنتاج الطعام بنسبة تفوق عدد زيادة السكان.

في مجال الصناعة

ارتفع نصيب الصناعة في الناتج المحلي للفترة ما بين ١٩٥٢ - ١٩٧١ من ٩ % سنة ١٩٥٢ إلى ٢٢ % سنة ١٩٧٣، كذلك زاد عدد العاملين في الصناعة من ٣٥٠٠٠٠ سنة ١٩٥٢ إلى ١٠٢ مليون سنة ١٩٧٥، الأمر الذي أثر على ميزان المدفوعات فزادت نسبة الواردات من الآلات والخامات والسلع الوسيطة إلى مجموع الواردات، وبالتالي انخفضت نسبة المصنوعات المستوردة إلى نفس المتغير، وبالمثل زادت نسبة الصادرات المصنعة بما فيها المنتجات البترولية إلى مجموع الصادرات من ٧ % سنة ١٩٥٢ إلى ٣٠ % سنة ١٩٦٢ حتى وصلت إلى ٣٧ % سنة ١٩٧٠/١٩٧١.

كذلك تم استحداث صناعات ذات تكنولوجيات متقدمة مثل الحديد والصلب ومنتجاتهم، وصناعات إطارات السيارات وآلات الديزل، وتجميع للسيارات والسلع المنزلية المعمرة والأسمدة في أوائل الخمسينيات، وهي من الصناعات الضرورية لبناء أي صرح صناعي متقدم يرتكز على كوار فنية عمالية عالية^(١).

المتغيرات الاقتصادية من ١٩٦٥-١٩٧٠:

يشهد تاريخ الدول النامية والتي استقلت حديثاً، محاولاتها الجادة في التنمية الاقتصادية كركيزة أساسية للتحرر الوطني، إلا أن الاستعمار لم يترك لأي من هذه الدول الفرصة لتعاضد التنمية بها. ومن ثم فبته لم يكن مقدراً على مصر أن تستمر في هذا التطور المشهود في تاريخها الوطني حيث/اجتمع عدداً من العوامل الخارجية والداخلية على الاقتصاد المصري منذ عام ١٩٦٥ والتي أسفرت عن تدهور الاقتصاد المصري حيث انخفض معدل الزيادة في الدخل المحلي إلى ٥%، بعد أن كان في نهاية الخطة ٦%^(٢٧)، مما دفعها مرة أخرى إلى حالة من الركود^(٢٨) مما دفع الحكومة إلى فرض الضرائب على السلع والخدمات، والتي كان على محدودى الدخل أن يتحملوا تبعات هذا الركود؛ حيث انخفض متوسط نصيب الفرد من ٦٨,١ إلى ٦٦,٢ أى بمعدل ٢,٢% واستمر هذا الانخفاض الملحوظ في دخل الفرد^(٢٩)، الأمر الذي أسفر عن فقدان الثقة في الاعتماد على الذات بعد مرحلة من الازدهار والتي كان يمكن أن تكون مرحلة للانطلاق. وتتخلص هذه العوامل في:

أولاً: العوامل الخارجية

بلغ إجمالي ما حصلت عليه مصر من مساعدات غذائية من الولايات المتحدة خلال الفترة من ١٩٥٨-١٩٦٥ نحو ٣٠٠ مليون جنيه مصري، وفي محاولة لفرض السيطرة الأمريكية والضغط على النظام المصري، فقد أعلنت الولايات المتحدة بأنه ليست على استعداد في الدخول لأي مناقشات نظراً لأنها

غير راضية عن السياسة المصرية، ومن ثم فإن الورقة التي لعبت بها هي المعونات الغذائية، والتي قلصتها من خلال تجديد الاتفاق لفترات تتراوح بين ثلاثة وستة أشهر، إلى أن توقفت هذه المساعدات تماما بعد حرب ١٩٦٧، وبالتالي كان على الدول الأوروبية أن تسير في ركب الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شهدت المعونات الخارجية من دول أوروبا الغربية تقلصا ملحوظا من ناحية، وبالتالي فكان من الطبيعي أن تنتهك المؤسسات الدولية نفس النهج نظرا لطبيعتها وهيمنة كل من أمريكا والدول الأوروبية على رسم سياستها من ناحية أخرى^(٤٠)؛ فبينما بلغ المتوسط السنوي لهذه المعونات ٢٠٠ مليون دولار في عام ١٩٦١ وصل إلى ١٦ مليون دولار في ٦٧-١٩٦٩ وبالتالي كان على مصر أن تُخفض معدل الاستثمار بهذا القدر، بالإضافة إلى حرب يونيو ١٩٦٧ وتأثيرها البالغ الأهمية في زيادة الأزمة الاقتصادية وما ترتب عليها من انخفاض في موارد مصر من العملات الأجنبية، الأمر الذي انعكس على معدلات التنمية والتي جعلها مستحيلة مع تحمل أعباء الإنفاق العسكري للاستعداد للحرب^(٤١)، وكان نمو هذا العجز يرجع إلى:

- ١) ضياع حقول البترول في سيناء.
- ٢) ضياع موارد النقد الأجنبي الذي كانت تُدره قناة السويس بعد إغلاقها.
- ٣) تدهور السياحة وبالتالي تدهور العائد من النقد الأجنبي نتيجة حالة اللاسلم واللاحرب التي سادت هذه الفترة.
- ٤) ضعف نمو الصادرات المصرية نتيجة تراجع جهود التنمية والاستعداد للحرب^(٤٢).
- ٥) أدى استيراد المستلزمات العسكرية إلى انخفاض النقد الأجنبي لتوفير السلع الوسيطة اللازمة للصناعات والمشروعات التي كانت قد بدأت في الفترة السابقة.
- ٦) ارتفاع معدلات خدمة الديون والتي وُكِب موعدها مع نهاية الستينيات.

إلا أنه على الرغم من كل هذه الانتكاسات على الصعيدين العسكري والاقتصادي إلا أن الاقتصاد المصري استطاع أن يحد من زيادة العجز في ميزان العمليات الجارية، بل استطاع أن يواجه جزءاً كبيراً من هذا العجز بعد الحرب من خلال المعونات العربية والتي كانت في شكل منح لا ترد^(٤٣)، والذي ساهم مع العون الأجنبي المتمثل في القروض والمساعدات من الدول الاشتراكية في حل أزمة العملات الأجنبية إلى حد كبير. وإزاء كل هذه الأمور تم التخلي عن الخطة الخمسية الثانية واستبدالها بخطة ثلاثية لم تنفذ، ومن ثم تراجعت جهود التنمية، وتراجع معدل الاستثمار القومي إلى أن وصل إلى حوالي ١١% في المتوسط خلال الفترة من ١٩٦٧/١٩٦٨ - ١٩٦٩/١٩٧٠.

وبموت الرئيس عبد الناصر، وعلى الرغم من كل النكسات السابقة ظلت ديون مصر الخارجية في الحدود المعقولة، والتي بلغت ٢٨٥ مليون دولار.

المرحلة الانتقالية ١٩٧٠: ١٩٧٤

بدأت مرحلة السبعينيات بوفاة عبد الناصر، والتي أفرزت تغيرات في كافة الأوضاع المختلفة في مصر الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. كذلك فقد أسست نظاماً جديداً ترجع جذوره الحقيقية إلى منتصف الستينيات والتي كانت هزيمة يونيو ١٩٦٧. هي التربة الخصبة لتفرع هذه الجنور ونشعبها داخل الاقتصاد المصري، والتي أثمرت النتائج الآتية

(١) فقدان الثقة في شرعية النظام القائم ومصداقيته على الصعيدين العربي والدولي.

(٢) اتجاه النظام الجديد إلى مزيد من الاعتدال السياسي، والعمل على الموازنة بين مختلف القوى والاتجاهات المحلية والغربية أملاً في حشد هذه القوى لمواجهة التصدع الداخلي من ناحية والتفرغ لبناء الجيش من ناحية أخرى.

(٣) تصاعد مطالب التغيير في المجتمع المصري لما ساد فيه من اعتقاد بأن الهزيمة هي محصلة كل السليبيات التي عانى منها النظام، وعلى الأخص فساد العسكريين وانغماسهم في السياسة والتجارة والصناعة.. الخ.

(٤) سيادة مبدأ أهل الثقة في مقابل أهل الخبرة كمعيار للتجديد السياسي والذي أسفر عن كارثة قومية.

(٥) تفسخ وانقسام الطبقة الحاكمة وانهيار مؤسساتها السياسية والعسكرية. (٤٤)

تضافرت كل العوامل السابقة مما أدى إلى سهولة تصفية انقلاب مايو ١٩٧١، ومن ثم تم حسم قضية السلطة والذي كان تعبيراً عن التغيير الواضح الذي طرأ على علاقات القوى سواء داخل السلطة السياسية أو داخل علاقات القوى الطبقية في المجتمع المصري، والتي قامت على أنقاض القوى الحاكمة السابقة وتحالفاتها السياسية الخارجية وفتح أفق التعامل مع تحالفات داخلية و دولية جديدة (٤٥). ولكن على الرغم من انتهاج للسلطة الجديدة هذا النهج إلا أنها لم يكن لها الخيار في رفض أو قبول الحرب لامتصاص غضب الجماهير والذي عُبر عنه في مظاهرات الطلبة في ١٩٧٣ وضرورة تواجد سبلاً جديدة لتحسين مركزها التفاوضي مع إسرائيل وحلفائها (٤٦).

وكان انتصار أكتوبر هو الطريق الممهد الذي دعم سلطة النظام واكتساب شرعيته واكتساب قاعدة اجتماعية. الأمر الذي أتاح إجراء تغييرات هيكلية عميقة في اقتصاد المجتمع ومؤسساته العسكرية والثقافية، والتي تبلورت في سياسة الانفتاح الاقتصادي على الغرب (٤٧).

المرحلة الثانية : ما بعد عام ١٩٧٤

اتسمت الفترة من ١٩٧٤ وحتى المرحلة الراهنة بأنها سلسلة متصلة الحلقات حيث أن الملامح الأساسية لها قد تشكلت منذ منتصف السبعينيات، والتي اتخذت أشكالاً مختلفة تمثلت في سياسة الانفتاح الاقتصادي والتعددية الحزبية

والتوجهات الخارجية للنظام بشكل عام، والتوجه إلى الولايات المتحدة الأمريكية بشكل خاص، كذلك كان الصلح مع إسرائيل، والتطبيع معها في السبعينيات بمثابة الورقة التي يلعب بها كل من النظامين المصري والأمريكي كل وفق مصالحه^(٤٨). وأيضاً الأزمة العربية التي كانت نتيجة لهذا الصلح المنفرد، والذي نجم عنه قطع العلاقات بين مصر وسائر الدول العربية الأخرى.

ولم يكن هذا الانفتاح السياسي إلا انعكاساً للانفتاح الاقتصادي، حيث أن النظام الحاكم قد وجد في نموذج التنمية الرأسمالية نموذجاً فريداً للتقدم، بغية التعجيل بالتنمية الاقتصادية، على أن تتم إزالة القيود والعوائق أمام التطور الرأسمالي، وإعادة بناء الهياكل والمؤسسات القائمة لتصبح أكثر توافقاً مع متطلبات هذا النظام، وإحلال الثقافات والعادات والقيم السائدة في المجتمع الرأسمالي محل نظائرها السائدة في المجتمع للمصري^(٤٩).

ومن ثم فقد دعا الرئيس السادات إلى ضرورة الانفتاح على العالم الحر المتقدم، وتوفير كافة الضمانات للقطاع الخاص وحمايته، وزيادة حصته في قطاعي الزراعة والصناعة والسياسة والإسكان الفلخر، وضرورة التخلص من الروتين الحكومي، وإطلاق الحريات لشركات القطاع الخاص والاستثمار في تحديد الأسعار^(٥٠).

وتعد ورقة أكتوبر بمثابة الإطار النظري الذي حدد سياسة الانفتاح الاقتصادي، والتي فتحت باب الاقتصاد المصري أمام رؤوس الأموال العربية والأجنبية بكافة صورها وأشكالها. وبالتالي فقد كان هناك عدداً من القوانين التي دعمت رؤوس الأموال مثل قانون ٤٣ لسنة ١٩٧٤، بشأن استثمار الرأسمال العربي والأجنبي في كافة المجالات، وقانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٧٥ والخاص بفتح أبواب التصدير والاستيراد أما القطاع الخاص، وكسر احتكار الدولة للتجارة الخارجية.

وكان من الطبيعي أن يلقي هذا التغيير استصفاً من قبل أصحاب المصالح، والذين كانوا أضرروا من جراء السياسات الاشتراكية السابقة، وبالتالي فقد علت الصيحات لتصفية القطاع العلم، وتخلي الدولة عن سياسات التوظيف الكامل، واستبعاد الدولة عن النشاط الاقتصادي تاركة المجال لقوى السوق الجديدة^(٥١).

إلا أن الانفتاح لم يؤد إلى النتائج المرجوة منه حيث شهدت الأعوام التالية لعام ١٩٧٤ مشكلات اقتصادية جديدة تمثلت في تفاقم في عجز ميزان المدفوعات؛ والذي يُعد بمثابة الترجمة الصادقة لاختلال البناء الاقتصادي: اختلال هيكل الاستثمار واختلال هيكل الإنتاج واختلال هيكل التجارة الخارجية^(٥٢)؛ والذي أدى بدوره إلى عجز طاقته للوفاء بحاجات المجتمع من استهلاك وإنتاج واستثمار، كذلك فقد عجز عن توفير موارد النقد الأجنبي لتمويل الواردات من السلع الاستهلاكية والوسيطة والإنتاجية^(٥٣)؛ حيث انخفض أداء القطاعات في كل من القطاعين الزراعي والصناعي واستنفذ الطاقات الإنتاجية أو فرص التوسع والنمو على حد سواء ففي القطاع الزراعي انخفض الناتج المحلي من ٣،٧ علم ١٩٦٠ إلى ٢،٧ علم ١٩٩٢، وبالمثل فقد انخفض قطاع الصناعة من ٦،٦ علم ١٩٦٠ إلى ٥،٧ علم ١٩٩٢، وبلغ الناتج المحلي الإجمالي ٦،١ علم ١٩٦٠ بينما انخفض إلى ٤،٠ علم ١٩٩٢^(٥٤).

كذلك فقد أدى الاعتماد على استراتيجية إحلال الواردات والتي أثرت بشكل مباشر على تحط التصنيع، بدلاً من أن الاتجاه إلى تغيير بنية الاقتصاد المتخلف، وعليه فقد اتجه نحو إقامة وتنمية فروع منتجة لسلع استهلاكية محلياً في ذلك النموذج الرأسمالي الغربي^(٥٥)، مما ساعد على اعتماد العديد من المشروعات الصناعية على نسبة عالية من المستلزمات الوسيطة المستوردة من الخارج، وأدى الخلل في هيكل الاستثمار وهيكل الإنتاج لصالح القطاعات الخدمية إلى نمو

في قيمة الواردات حيث ارتفعت من ٨,٣٢٤ مليون جنيه عام ١٩٧٠/٦٩ إلى ١,١٦٦١ مليون جنيه عام ١٩٧٥، ٢,٣٠٤٧ مليون جنيه عام ١٩٨٠ إلى ٦٢٣٩ مليون جنيه عام ١٩٨٢/٨١، وفي المقابل تدهورت حصيلة الصادرات السلعية عدا البترول كنتيجة لهبوط الصادرات الزراعية والصناعية. فقد هبط نصيب الصادرات الزراعية إلى جملة الصادرات السلعية من ٦٨% عام ١٩٧٠/٦٩ إلى ١٦% عام ١٩٨٥/٨٤. كما هبط نصيب الصادرات الصناعية من ٢٩% عام ١٩٧٠/٦٩ إلى ٢٦% عام ١٩٨٥/٨٤.

وبالمقارنة زاد نصيب الصادرات المنجمية من ٢% عام ١٩٧٠/٦٩ إلى ٥٨% عام ١٩٨٥/٨٤ وارتبط خلل التجارة الخارجية * الواردات والصادرات ففي عام ١٩٧٣ كانت حصة الواردات من الدول الرأسمالية تمثل ٥٣,٤ % من إجمالي الواردات، إلى أن وصلت إلى ٢,٠٦٩% عام ١٩٨٤ كما نقص النصيب النسبي من الواردات من قبل الدول الاشتراكية والنامية من ٤٦,٦% عام ١٩٧٣ إلى ٤,٣٠% عام ١٩٨٤^(٥٦).

وقد حاولت الدولة تغطية هذه الاختلالات باللجوء إلى مزيد من القروض الخارجية^(٥٧) لفترات قصيرة جداً وبأسعار بالغة الارتفاع فوصلت التسهيلات المصرفية إلى نسبة ٥٣% من إجمالي الدين عام ١٩٧٤، ووصل حجم المستحقات من هذه التسهيلات (قوائد + أقساط) إلى ٢١٨٤ عام ١٩٧٥ من قيمة حصيلة الصادرات، الأمر الذي خلق معه مشكلة سيولة خارجية للاقتصاد المصري. وفي نهاية عام ١٩٧٦ بلغت الديون الخارجية المستحقة على مصر ٤٨٠٠ مليون جنيه مصري بما يعادل ١٢٠٠٠ دولار (السعر الرسمي للشراء). وبذلك وصلت نسبة الديون الخارجية إلى الناتج المحلي إلى ٨٣%؛ الأمر الذي أدى إلى اللجوء إلى المساعدات العربية للتخفيف من حدة أزمة السيولة، وعليه فقد وصل العون العربي إلى ٩٠٥ مليون دولار بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣ وقد غطى هذا العون حوالي ٧٧% من إجمالي العجز الخارجي عجز المعاملات

الخارجية + أقساط الديون، وقد زادت النسبة إلى ١١٠٤ مليون دولار والتي غطت حوالي ٦٧% من العجز الخارجي إلى أن وصلت مع عام ١٩٧٦ إلى ١٠٧٢ مليون دولار وغطت ٤٢% من العجز الخارجي^(٥٨).

وقد ساهمت القروض والمنح المقدمة من الولايات المتحدة الأمريكية من تخفيف حدة هذه الأزمة حيث حصلت مصر على ٣٤٧ مليون دولار، وقفزت مع ١٩٧٦ إلى ٩٨٤ مليون دولار^(٥٩).

أما في مجال الاستثمار الأجنبي فلم يصل مصر منه إلا حوالي ٧٠ مليون دولار عام ١٩٧٤، ثم تضاعف إلى ١٤٠ مليون دولار عام ١٩٧٥، ثم وصل ٣٠٠ مليون دولار عام ١٩٧٦ أي ما أسهم به الاستثمار الأجنبي المباشر في تغطية العجز الخارجي خلال هذه الفترة حوالي ٦٢%^(٦٠).

وعلى الرغم من كل هذا العون إلا أنه لم يسهم في حل الأزمة؛ الأمر الذي سعت معه الحكومة المصرية إلى طلب مزيد من العون من دول الخليج^(٦١)، والذي أسفر عن تكوين هيئة تنمية الخليج في مصر برأسمال ٢٠٠٠ مليون دولار عام ١٩٧٦-٦٢^(٦٢).

ومن جانب آخر أجريت مفاوضات شاقة مع صندوق النقد الدولي والتي أسفرت بدورها عن الوصول إلى اتفاق تثبيت في نفس الشهر للحصول على ائتمان بقيمة ١٥٠ مليون دولار^(٦٣)، وفي نفس الوقت تمت مفاوضات مع مجموعة الدول والهيئات المهمة بتقديم العون لمصر، والذي قدم فيه تقرير مقدم من قبل الحكومة المصرية وبمساعدة خبراء صندوق النقد الدولي يتعهد برفع الدعم عن عدد كبير من البنود حيث أصبح الإنفاق على الدعم يمثل عبئا على ميزانية الحكومة، ومن ثم فقد نال التقرير الاستحسان من قبل الدائنين وعلى رأسهم كل من البنك الدولي وصندوق النقد الدولي وعلى الرغم من أن هذا التقرير قد أحيط بقدر كبير من السرية إلا أن أحداث يناير ١٩٧٧ قدمت صورة

واضحة عن ما تم في اجتماع باريس ، الأمر الذي أضطر معه صندوق النقد الدولي إلى تأجيل بعض الشروط التي كان من المزمع تنفيذها ^(٦٤).

وقد استطاعت مصر من خلال هذه القروض أن تحسن في قيمة العجز الخارجي. إلا أنه عاد مرة أخرى للصعود في الفترة ما بين ١٩٧٨-١٩٨٢/٨١ حتى وصل إلى ٠,٢٦٦٩ مليون جنيه الأمر الذي يرجع بصفة رئيسية إلى تفاقم عبء الدين الخارجي من أقساط وفوائد حيث وصل إلى ٨,١٦٤١ أي بزيادة قدرها ٢٧٥% ^(٦٥).

كذلك عادت أزمة السيولة النقدية للتصاعد نتيجة للتغيرات إلى طرأت في نهاية السبعينيات حيث توقفت المساعدات الاقتصادية من الدول والصناديق العربية في أعقاب معاهدة السلام ^(٦٦)، وتوقف القروض بدون فائدة، والتي تمتد فترة سدادها إلى خمسين عاماً ولفترة سماح عشر سنوات؛ والتي كانت تقدم من هيئة التنمية الدولية التابعة للبنك الدولي اعتباراً من ١٩٨٠؛ كذلك الدخول في مشروعات عالية التكلفة ذات مكون أجنبي كبير ^(٦٧) من جديد ، وبالتالي فقد أثرت هذه الديون على الدخول الريعي للاقتصاد المصري سواء من عوائد صادرات البترول أو من تحويلات العاملين بالخارج أو من عوائد قناة السويس.

وبحلول عام ١٩٨٢ كان إجمالي ديون مصر ١٤,٣ بليون دولار العامة المدنية، المتوسطة وطويلة الأجل، أما الديون قصيرة الأجل فسجلت ٦,٨ بليون دولار، هذا بخلاف الديون العسكرية والتي بلغت حوالي خمسة بلايين دولار للولايات المتحدة وأوروبا الغربية، وثلاثة بلايين دولار للاتحاد السوفيتي وأوروبا الشرقية بنسبة ١٤١% من إجمالي الناتج المحلي في ١٩٨١ بالمقارنة بنسبة ٤٣% في بداية السبعينيات ^(٦٨). (فترة تولى الرئيس محمد أنور السادات)

هذا مع الأخذ في الاعتبار أن نصيب القطاعات السلعية (زراعة، والصناعة، الري، استصلاح الأراضي، والكهرباء، والبترول، والتشييد، والتعدين) من إجمالي الاستثمارات المنفذة ٤٩% من ١٩٧٧-٨١ / ١٩٨٢؛ الأمر الذي

أدى بدوره إلى العجز في قطاعات الخدمات وهو الأمر الهام في مشكلة الديون الخارجية، هذا بالإضافة إلى أن القطاع الخاص لم يسهم في تعويض النقص في الدخل المتولد من الصادرات بل على العكس فقد شكلت الاستثمارات الأجنبية عبئاً متزايداً على ميزان المعاملات التجارية بما تتطلبه من طلب على الواردات، وما تحوله من أرباح للخارج^(٦٩).

وعلى الرغم من هذا المعدل المرتفع من العون الخارجي لقطاع الخدمات إلا أننا نجد كما ستوضح الدراسة أن نسبة الإنفاق على الخدمات يقل كثيراً عن الفترات السابقة، والتي كانت توصف باقتصاد الحرب في الفترة من ١٩٧٣-٦٧.

ثالثاً: العوامل الاجتماعية عشية الثورة وحتى ١٩٨١

يشبه كونت المجتمع الإنساني بالكائن الحي، حيث يرى أن المجتمع عبارة عن نسق منظم تنظيماً وظيفياً؛ حيث يكون إما في حالة انسجام وتناسق، أو غير ذلك وبالتالي يحدث تغيير في هذا للنسق^(٧٠). والمتتبع للمجتمع المصري قبل الثورة نجد أنه يفتقد إلى حد كبير إلى هذا التناسق والانسجام داخل نسيجه الاجتماعي ولتوضيح هذه الأطروحة نستعرض الخريطة الاجتماعية للمجتمع المصري قبل الثورة حتى يتضح أسباب قيام ونجاح الثورة.

الخريطة الاجتماعية* في مصر قبل الثورة:

تميزت الخريطة الاجتماعية في مصر بانقسامها بين الريف والحضر، حيث اتسم الريف بنمط المصالح المتعارضة بين كبار ملاك الأراضي، وبين متوسطي الملاك وصغار المزارعين، والعمال الزراعيين (الأجراء في جانب آخر)^(٧١)، وتباينت هذه الفروق في حيازة الأرض الزراعية لكل فئة من الفئات السابقة، فنجد أن مساحة الأرض المزروعة ٥,٩٦٢,٦٢٢ وبلغ عدد ملاك هذه الأراضي ٢,٧٦٠,٦٦١، وإذا قارنا بين محدودي الملكية (نصف فدان) يبلغ عددهم ١,٤٥٩,١٦٧ بينما بلغ عدد الإقطاعيين ممن يملكون أكثر من ٢٠٠٠

فدان ثمانى وعشرين مالكا فقط^(٧٢)، ويتضح من التفاوت الشديد بين الطبقتين ما كان يعانيه القطاع الأكبر من المصريين فى الريف والذي كان سنداً شرعياً لثورة يوليو، وخاصة بعد قوانين الإصلاح الاقتصادى وإعادة توزيع الملكية.

ثانيا: الخريطة الاجتماعية فى المدن:

ينقسم سكان المدن بين عدد من الفئات المختلفة وفقا لوضعها الاجتماعى والاقتصادى والثقافى فى المجتمع والتي يمكن تصنيفها وفقا للآتى:

الطبقة الرأسمالية، وهى تلك الطبقة التى تميزت بالاتجاه نحو الاحتكار فى مجالات التجارة والمال وهى إما برجوازية مالية أو صناعية أو تجارية^(٧٣) وإن كانت فى سياق هذا البحث اعتبارها صناعية منتجة سواء ماديا أو ثقافيا^(٧٤) - وخاصة فى الفترات السابقة للثورة حيث كان التنظيم متاحا لهذه الطبقة - وقد ساعد فى إنماء هذه الطبقة المميزات التى نالتها من وراء الحماية الجمركية ونصيب الأسهم والمضاربات فى البورصة حيث ارتفع نصيب رأس المال المصرى من ٩% عام ١٩٣٣ إلى ٣٩% عام ١٩٤٨^(٧٥)،

الطبقة البرجوازية المتوسطة: وهى الطبقة التى تضم أصحاب الملكيات المتوسطة سواء من التجار المتوسطين، ثم كبار المثقفين، أصحاب المهن وبعض العاملين فى الحكومة. وتميزت هذه الطبقة بدورها الثنائى؛ حيث كانت تعبر عن قوى سياسية، أو كونها طبقة مضطهدة من قبل كبار الإقطاعيين ورأس المال الأجنبى^(٧٦). وقد خرج من عباءة هذه الطبقة الكثير من قادة الحركة الوطنية، والتى ضمت غالبية الضباط الأحرار.

طبقة البروليتاريا: وإن كانت هذه الطبقة تتأرجح بين الطبقة الوسطى الصغيرة وبين طبقة البروليتاريا؛ حيث تضم صغار الحرفيين والمنتجين والعاملين فى مجال الخدمات.

الخريطة الاجتماعية في مصر من ١٩٥٢-١٩٨١

اتسم البناء الطبقي في دول العالم الثالث بشكل عام بغلبة الطابع الزراعي، والذي تميز رغم أهميته بالتخلف وتدنى التكنولوجيا فيه، وبالتالي عجزه عن الوفاء بمتطلبات الحاجات السكانية، وفي نفس الوقت عجز محاولات التصنيع عن سد هذه الفجوة.

وبالتالي تظل البنية الطبقية في بلدان العالم الثالث متمسكة بالأنماط الإنتاجية إلى فترة ما قبل الرأسمالية، أو النمط الرأسمالي الذي كان نتيجة حتمية للاستعمار.

ولم تكن هذه هي النتيجة الوحيدة للاستعمار، بل كان هناك نتائج أخرى، والتي يعتبر من أهمها، تعدد الطبقات وعدم تجانسها؛ مما أسفر تشوش ملامح التكوينات الاجتماعية لهذه الدول. إلا أنه يمكن القول بأن هناك سمات مشتركة بين هذه التكوينات يمكن تلخيصها في الآتي:

التطور الرأسمالي والسلعي والتجاري، والذي أثر في التركيبة الاجتماعية والاقتصادية.

أن الاستعمار والرأسمالية أوجدا علاقة تقليدية شيدت على رواسب النظام الإقطاعي أو القبلي.

يمكن التمييز بين فئات ثلاث داخل البنية الطبقية في مجتمعات العالم الثالث وهي الطبقة العليا، الطبقة الوسطى، والطبقة الدنيا. وهذه الطبقات الثلاث تشهد فيما بينها تناقضات اجتماعية في توزيع الدخل الفردي، والذي يتسم بالطابع الطبقي^(٧٧). وهذا الطابع الطبقي يشكل فيه طبقة الفلاحين الفقراء، وطبقة البروليتاريا غير الزراعية والعمال الزراعيين، وصغار المزارعين، وفئات الحرفيين، وصغار التجار، وفقراء المدن الذين يشكلون السواد الأعظم من السكان، بينما تتضاءل الطبقة الوسطى، في حين تشكل الطبقة العليا فئة ضئيلة بالنسبة للبناء الطبقي في هذه البلدان^(٧٨).

وقد اتسمت كل طبقة من الطبقات السابقة بـعدد من الخصال على المستويات الاجتماعية والسياسية فى كل من الريف والحضر على السواء، حيث اتسمت هذا البناء الطبقي فى الريف بالآتى.

أن هناك علاقة طردية بين دخل الفرد وبين الطبقة التى ينتمى إليها من جهة، وبين ما حصل عليه من خدمات من جهة أخرى، والتى يشكل فيها التعليم واحداً من أهم هذه الخدمات.

١. هناك علاقة طردية بين نسب الأمية وحجم الحيازة والموقع الطبقي للفرد، إذ أن نسبة الأمية تزيد فى الريف مع زيادة عدد الملكيات القروية والصغيرة، وتقل مع انخفاض تلك الحيازات، فنجد أن نسبة الأمية كانت ٨٢% لدى العمال الأجراء، ٦٤% لدى صغار الحائزين، و١٩,٤% لدى كبار الملاك.

٢. يرتبط الوعي الاجتماعى بالوعي الطبقي، وهناك علاقة قوية بين القوى السياسية والملكية، وبالتالي مدى مشاركتهم السياسية.

٣. تلعب الأمية، والحيازة دوراً فى المشاركة والممارسات السياسية، حيث يشترط على سبيل المثال لعضوية التعاونيات الزراعية الإمام بالقراءة والكتابة.^(٧٩)

وكان من الطبيعى لاستمرار الثورة ونجاحها تغيير الأوضاع الاجتماعية السائدة فى مصر، وكان من أهم أهداف هذا التغيير تحديد الملكية الزراعية وصدر قانون الإصلاح الزراعى عام ١٩٥٢، والذى تم بمقتضاه تحديد ملكية الأرض الزراعية^(٨٠). ثم توالى بعده عدد من القرارات فى هذا الشأن. ثم تأميم قناة السويس تلاهم عملية التمصير بعد العدوان الثلاثى ١٩٥٦^(٨١)، كل هذا أدى إلى تغيير فى الخريطة الاجتماعية فى مصر حيث بدأت عمليات التنمية على كافة المستويات الزراعية والصناعية، والتى استوعبت عدد كبير من المصريين؛ حيث بلغ عدد الطبقة العاملة فى مصر عام ١٩٧٠ ١٢% مقابل ٩% عام ١٩٤٥ كذلك فقد أتاح قانون العمل والذى بمقتضاه حظر الجمع بين وظيفتين لإتاحة الفرصة

لعدد كبير من العمالة بإيجاد فرص عمل؛ كذلك خفض نفقات المعيشة حيث زادت الحكومة اعتمادتها في هذا المجال من ٦ مليون عام ١٩٥٠ إلى ١٠٤ مليون عام ١٩٧٠، باستثناء عام ١٩٦٨/٦٧، وامتد الأمر إلى نظام التأمينات الاجتماعية يضمن حق العاملين في الدولة والقطاع الخاص على حد سواء^(٨٢)؛ الأمر الذي أدى بدوره إلى التغير والحراك الاجتماعي والذي أدى إلى تنامي الطبقة الوسطى في المجتمع المصري، ومن ثم زيادة وزنها النسبي في الأوار الاجتماعية والسياسية. إلا أن هذه الطبقة، والتي نشأت في كنف الدولة؛ فقد كان الولاء وعدم التمرد هما السمة الرئيسية التي اتسمت بها هذه الطبقة^(٨٣).

أصبحت الطبقة الوسطى هي الركيزة الأساسية للنظام السياسي في مصر عقب الثورة، فهي في المقام لأول الطبقة التي تولد من أحشائها الطبقة العسكرية، والتي أمسكت بمقاليد الحكم، ومن ثم حاول النظام العسكري تمثيلها من خلال موظفي الحكومة وأرباب الأعمال الحرة، وصغار التجار^(٨٤). وبالتالي أصبح هي المستفيد الرئيسي من التغيرات الحادثة لهذه الفترة.

كما تتميز هذه الطبقة بكونها مركز التقاء بين قمة وقاع المجتمع، وبالتالي فهي تعكس تناقضات المجتمع، فنجد أن الفئة العليا منه ذات اتجاهات اقتصادية وسياسية وأيدلوجية وقيمية متباينة، وتميل إلى الطبقة العليا، إلا أنها لم تشكل كيانا ملموسا داخلها. أما الفئة السفلى من نفس الطبقة فهي مطحونة اقتصاديا واجتماعيا، إلا أنها أيضا لا تنتمي إلى الطبقة الدنيا^(٨٥).

وإذا تناولنا الطبيعة الثقافية لكل من هذه الطبقات الثلاث نجد وكما سبق القول تناقضات بينية للطبيعة الثقافية عند كل طبقة والتي تشكل الوعي الأيديولوجي داخل النسق الاجتماعي للدولة. وسنحاول الدراسة في إيجاز توضيح هذه التناقضات الثقافية.

أولاً: ثقافة الطبقة الدنيا: أثبتت الدراسات الاجتماعية والمشار إليها سلفاً أن السواد الأعظم من التركيبة الاجتماعية هي الطبقة الفقيرة، ومن ثم فإنه يمكن القول بأن ثقافة هذه الطبقة تعد الثقافة الشعبية لهذه التركيبة في مصر، وتتميز هذه الثقافة بغياب عنصرى المشاركة والتنظيم. وتحاول أن تستوعب كل أفراد الجماعة، سواء على الصعيد الإيجابى والمشاركة، أو على الصعيد السلبى. وهى ترتبط مباشرة بالحاجات اليومية والروحية للإنسان، كما أنها تحتل عسداً من التفسيرات والتأويلات المختلفة التى تساعد على امتصاص التمايزات والاختلافات الفردية. وهى أيضاً توحى بالاستقرار والأمن والاستمرارية.

ولا تولى الثقافة الشعبية اهتماماً يذكر بالاتساق المنطقى فى داخلها، كما لا تولى اهتماماً إلى التنظيم الشكلى للأنشطة التى تمارسها، بل تعتمد على مرونة الشكل وقدرته على التكيف مع التباينات المختلفة. وتزداد قوة هذه الثقافة بقدر قدرتها على جمع المتناقضات وتغيير وتبديل النماذج والأنماط الفكرية والتعبيرية والشعورية بحيث تتحول إلى منطقة مشاركة كلية، أو منطقة مفتوحة يستطيع أن يجد كل فرد فى الجماعة مكاناً يعبر فيه عن ذاته^(٨٦).

ويمكن وصف العقلية السائدة داخل هذه الثقافة الشعبية بأنها تفتقد فى مضمونها إلى العلمية، وتسيطر عليها الخرافات، وعلى الرغم من الحراك الاجتماعى وما يوليه التعليم من تغيير فى الأساق المعرفية لدى هذه الطبقة، إلا أن الموروث الثقافى يلعب دوراً فى استمرار سطحية هذه الثقافة لدى أفراد الجماعة^(٨٧)، وبالتالي فإن هذه الثقافة تعجز عن تكوين ثقافة قائدة، يولى إليها تنظيم شئون السلطة^(٨٨)، وبالتالي تظل هذه الثقافة دون أى فاعلية يمكن لها أن تتدخل فى جدال مع السلطة، أو أن تفرض وجهات نظرها فى أمر من الأمور الخاصة بالمشكلات المجتمعية، ومن ثم فإن النظام الديكتاتورى يطمئن إلى الركون لمثل هذه الثقافة.

ثانياً : ثقافة الطبقة الوسطى: أدت التغيرات الحادة التي مرت بها الطبقة

الوسطى عقب الثورة من سيطرة الدولة على جميع مقتضيات الحياة، وتتميطها؛ إلى إفراز ضغوط شديدة أضرت بها، مما أدى إلى ما يمكن تسميته بالعقم الثقافي. كما أدى الانفتاح الاقتصادي إلى انفتاح آخر عشوائي أمام أفراد هذه الفئة بغية تحقيق الثراء السريع من خلال الهجرة، أو العمل الحر، أو العمل في المؤسسات الأجنبية أو الانتحارية. وبالتالي أفرز هذا الانفتاح ضغوطاً أكثر ضراوة على فئات هذه الطبقة مما جعلهم من محاولة الحفاظ على القدر المتاح لديهم حيث لا يفضي بهم الأمر إلى التهاوى للقاع.^(٨٩)

وتتسم ثقافة الطبقة الوسطى بدرجة كبيرة من التبادلية، وبنسبة أقل من أحادية البعد، فلا يمكن القول بأنها ثقافة محصورة في الإطار المتخصص للنشاط والإبداع الحضاري والثقافي. ولكنها تتمثل في المشاركة الاجتماعية الواسعة، وعليه فإن وجودها يتعمق كقيمة مؤثرة في تحديد المسار الاجتماعي^(٩٠).

ويتسع حجم " التبادلية " باتساع حجم ونوعية التطور الحادث في المجتمع، فالتطور السريع في وسائط الإعلام، والتكنولوجيا يؤدي إلى زيادة المنتمين لهذه الطبقة، ومن ثم تكتسب صفات وقيم سلوكية جديدة^(٩١)، وقد يؤدي هذا التدخل إلى خلق ثقافة جديدة تحمل بين جنباتها بعض من ألوان الثقافة العالمية، والتي قد تؤثر بشكل حاد على الثقافة الأصلية لهذه الطبقة.

ثالثاً : ثقافة الطبقة العليا: من الطبيعي أن تتباين كل من الثقافة الدنيا والعليا في منطلقات وأنماط كل منهما، بينما تظل ثقافة الطبقة الوسطى متمفصلة بين كل منهما. وقد تناولت الدراسة ثقافة كل من الطبقة الدنيا والوسطى. ومن ثم فقد كان لزاماً علينا التعرض للثقافة العليا في المجتمع المصري.

تميزت هذه الثقافة فيما قبل الثورة بسيطرتها على المناخ الثقافي في مصر وعلى الرغم من ضالة المنتمين إليها، فإنها مثلت التعبير الثقافي والسياسي لهذه الفترة، وكان أصدق مثال على ذلك حزب الوفد، والذي كان يمثل حزب

الأغلبية آنذاك الغالبية العظمى من الإقطاعيين والرأسماليين. ومن ثم فإن هذه الطبقة قد تعرضت للانكسار عقب ثورة يوليو ١٩٥٢؛ حيث كان من أهدافها القضاء على الإقطاع، وسيطرة رأس المال. وبالتالي فقد كان تمثيل هذه الطبقة قبل الثورة يتميز بأنه انعكاسا لمتطلبات هذه الطبقة العليا، ومن ثم محاولات الإصلاح كانت في المقام الأول تتجه إلى حماية مصالح هذه الطبقة. أما بعد الثورة فقد انحسر ثقافة هذه الطبقة نتيجة لما حاق بها من التغييرات التي أحدثتها الثورة في هياكلها البنيوية.

والمرحلة الثالثة التي اتسمت بها هذه الطبقة هي مرحلة ما بعد الانفتاح حيث تعدل مفهوم الطبقة العليا ليرادف مع مفهوم الطبقة الغنية، والتي تنتمي في الأساس إلى أسر حديثة الثراء، تكونت ثروتها وتضخمت في فترة السبعينيات والثمانينيات. وقد تم هذا الثراء الفاحش من أعمال المقاولات، والمضاربة، والعمولات^(٩٢).

وهنا تكون الثقافة الجديدة، ثقافة ليس لها أساس شرعي ترتكن إليه على الرغم من سيطرة هذه الطبقة الجديدة، من خلال ثروتها على أجهزة الإعلام، والتعليم من خلال المدارس الخاصة، إلا أنها تظل ثقافة بلا هوية محدودة هشة تؤدي وظائفها في إطار ما تمليه عليها المصلحة الخاصة، وقد تتفق مع النظام القائم في خطابه السياسي، لا عن قناعة أيولوجية وإنما بهدف تبادل المنافع بينها وبين الجهاز الحكومي بما يحقق مصالحه.

من العرض السابق نجد أن الثقافات الثلاث في مصر لم تستطع أن تقدم طروحات جديدة يمكن فرضها على النظام السياسي، فالطبقة الدنيا مهمشة، فاقدة الثقة في نفسها بنفس القدر الذي تفقد فيه الثقة في النظام. وارتفاع نسبة الأمية بين أفرادها، ويظل الخوف من السلطة هو السمة المميزة لهذه الثقافة، ومن ثم فهي غير قادرة على المشاركة أو التعبير عن ذاتها.

أما الطبقة الوسطى وعلى الرغم من الحراك الاجتماعي الذي حظت به هذه الطبقة، فإن انتماءها للنظام الحاكم جعلها طبقة تابعة مهيمنة للنظام، مؤمنة به متقبلة أخطائه، بل دائمة التبرير لهذه الأخطاء، ومع التغير الاقتصادي تغيرت هذه السمات، لتحل مكانها محاولة الوصول للقمة العيش والحفاظ على مكانتها داخل النسيج الاجتماعي مما جعلها مهمومة بمشاكلها الخاصة بعيدا عن مشكلات الوطن.

أما الطبقة العليا، فنظرا لضعف تمثيلها للقوى الشعبية في الماضي، وكسر طاقاتها السياسية والاقتصادية، وتغير بنية هذه الطبقة قد جعل منها طبقة غير فعالة في تغيير نمط الحياة الثقافية والسياسية في مصر.

وعلى الرغم من التباينات الواضحة في بنية هذه الطبقات، إلا أنها اشتركت جميعها بالدور السلبي في صياغة المجتمع، بأبنائه وأتباعه السياسية والثقافية، مما جعل الخطاب السياسي للدولة هو الخطاب المهيمن والسائد بلا خطاب منافس يطرح نفسه كبديل أو حتى مشارك مشاركة إيجابية في صنع الخطاب السياسي.

ثالثاً: القوى والعوامل التعليمية في مصر من ١٩٥٢-١٩٨١

يعتبر التعليم وسيلة أساسية للتحويل في المجتمعات الثورية، باعتباره وسيلة أساسية للتحويل الاجتماعي حيث ينتقل من الحالة الرأسمالية إلى نوع من التنظيم الاجتماعي الاشتراكي، والإصلاح التعليمي من هذا المنطلق يمثل السيطرة على كل من التغيير الثوري لتحديد المعرفة لما تريد الثورة بثه من أيديولوجيات في المواطنين، وبالتالي فعلى الدولة الانتقالية أن تلبي حاجات الناس من المعرفة والتي كانت محرمة على قطاع كبير من العمال والفلاحين مثل خلق هيكل تعليمية جديدة تحمل رسالتها الثورية^(١٣). ولتوضيح هذه الرؤى تستعرض الدراسة تطور هيكل التعليم قبل وبعد الثورة

أولاً: الهيكل التعليمي قبل ثورة يوليو ١٩٥٢

نظراً للدور المحوري للتعليم في حشد الطاقات الوطنية، وتنمية الوعي السياسي والاجتماعي لدى المواطنين واعتباره عامل هام ومؤثر في الحركات التحررية أن يحظى في فترات ما قبل الثورة بكثير من الجدل حول قضاياها الكثيرة المتشابكة، والتي عكست أهمية هذا الدور. ومن هنا جاء دور المثقفين المصريين ورواد الحركات الوطنية ضد الاحتلال تعبيراً عن هذا الموقف بعضهم في ذلك الضغط الشعبي الهائل، ويتبلور هذا في محاولات على مبارك المبكرة في ١٨٦٨ لرسم فلسفة جديدة للتعليم يكون قوامها الأهداف التالية:

١. أن هدف التعليم الابتدائي تثقيف الفرد وليس مجرد إعداد الموظفين.
 ٢. أن التعليم واجب قومي، لا يقتصر على الحكومة فحسب، بل يجب أن تتضافر فيه سائر القوى المختلفة في الأمة حتى يتسنى نشره، وتعميمه.
 ٣. ضرورة إصلاح الكتاتيب والمكاتب الأهلية ووضعها تحت إشراف الحكومة، وإدخالها في بنية التعليم؛ حتى تصبح وسيلة طيبة لنشره ونجاحه^(٩٩).
- وتوالت هذه الجهود تباعاً مما أدى إلى اضطرار الحكومة إلى إعادة النظر في سياساتها المتبعة إزاء التعليم، والذي كان لتصريح ٢٨ فبراير واعتراف بريطانيا بمصر من الناحية النظرية دولة مستقلة دوراً في محاولة لكسب رضى المصريين وإلباس البلاد لباس الاستقلال^(١٠٠). فما كان عليها أن تقوم بعدد من الإجراءات تجسدت في صدور دستور ١٩٢٣، وبالتبعية فقد كان للتعليم مكاناً هاماً في هذا التحول حيث نجد أنه نص في المادة رقم ١٧، على حرية التعليم إن لم يخل بالنظام العام والآداب، كما نص في المادة رقم ١٨ على أن يكون تنظيم أمور التعليم بقانون، أما المادة رقم ١٩ والأخيرة، وإن كانت من أهم مواد الدستور _ من وجهة نظر الباحثة _ " إن التعليم الأولي إلزامي للمصريين من بنين وبنات، وهو مجاني في المكاتب العامة"^(١٠١).

وتبرهن المناقشات الساخنة داخل البرلمان^(١٧)، الدور المحورى فى التعليم فى رؤية الإقطاع والرأسماليين والمنتفعين إزاء هذه المجانية، والذي كان له دوره فى قصر هذا التعليم على المكاتب العامة فقط مع إبقاء المصروفات بالمدارس، وعلى الرغم من محدودية هذا القانون إلا أنه يمكن القول أنه كان بداية لرسم عدد من المشروعات التعليمية منها مشروع التعليم سنة ١٩٢٥، والذي كان من ثماره اعتماد ثلاثة أنواع من مدارس المرحلة الأولى، وهم المدرسة الابتدائية، المدرسة الأولية، والمدرسة الإلزامية.

ثم توالى بعد ذلك محاولات إصلاح هذا النوع من التعليم فتجد أن الوزارة عمدت لاتخاذ عدة إجراءات منها:

١. توجيه العناية برفع مستوى معظم الإلزامى.
 ٢. إلغاء المصروفات من التعليم الابتدائى سنة ١٩٤٤، ومن رياض الأطفال سنة ١٩٥٠.
 ٣. إعفاء أولياء الأمور فى عام ١٩٤٩ من دفع نفقات الكتب المدرسية والتغذية فى الابتدائى.
 ٤. صدور القانون رقم ١٤٣، لعام ١٩٥١ بشأن توحيد وإعماج نوعى التعليم فى المرحلة الأولى فى نظام إلزامى موحد مدته ٦ سنوات وزوال الفارق بين المدارس الأولية من جهة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية من جهة أخرى، وبناء عليه فقد تغير المسمى إلى مرحلة التعليم الابتدائى الإلزامى^(١٨).
- وقد كان لتعيين طه حسين وزيراً للمعارف فى عام ١٩٥٢ أثره البالغ فى تطوير وتدعيم التعليم، حيث كان من أهم مبادئه أن يكون التعليم كالماء والهواء بالنسبة للفرد، وعليه فقد عمد طه حسين إلى إصدار العديد من القرارات لتنظيم التعليم القبل الجامعى والجامعى على حد سواء فقد أصدر فى مدة عامين فقط ٦٢ تعديلاً ما بين قرارات وقوانين وإنشاء مدارس ومعاهد وأقسام فى الكليات المختلفة مازال العمل بها قائماً حتى وقتنا هذا، ومن أهم ما يعيننا فى هذا السياق

تعديل المجلس الأعلى للتعليم والذي ضم في عضويته طوائف النظائر والمدرسين. مما يعكس وعيه الكامل بأهمية دور المعلم في رسم السياسة التعليمية. كذلك محاولته في مساواة تلاميذ التعليم الثانوي العام بأقرانهم من المدارس الثانوية الزراعية والصناعية والتجارية والطرزية في مواد الثقافة العامة. بالإضافة إلى إنشاء ١٤ مدرسة ثانوية جديدة في مبان مستقلة، مع إنشاء فصول دراسية مسائية مدتها ثلاث سنوات للحاصلين على الشهادات المتوسطة، مع مد مدة الدراسة لكل من التعليم الصناعي والزراعي إلى خمس سنوات. وكان من أهم القرارات التي اتخذها من تقرير المجانية في رياض الأطفال، والتعليم الثانوي والفني (قانون ٩٠ سنة ١٩٥٠)، كما طبق نظام المجانية على الدراسات التكميلية لخريجي المدارس الصناعية أسوة بما اتبع في المدارس الثانوية والفنية (قرار ١٩٠١ سنة ١٩٥٠)، الأمر الذي أدى إلى زيادة الميزانية من ١٩,٥ مليون ١٩٤٩ إلى ٢٣ مليون جنيه لعام ١٩٥٠ ثم تطورت إلى ٣٠ مليون سنة ١٩٥١^(٩١). ومن ثم فقد كان لتعيين الدكتور طه حسين لوزارة المعارف قبيل الثورة مباشرة تمهيدا للإجازات التي قامت بها الثورة في التعليم.

الهيكل التعليمي من ١٩٥٢-١٩٨١

كان من الطبيعي عند قيام الثورة أن تولى أهمية خاصة للتعليم كضرورة من ضروريات التغيير الثوري، والذي كانت تعول عليه الثورة أملاً كبيراً في تحقيق غايتها، وعلى الرغم من أن طه حسين قد مهد الطريق أمامها لتطوير السياسة التعليمية، إلا أن هذا التطوير كان مقروناً في بعض الحالات بقدر من الطبقية فقد رأى طه حسين أن التعليم ما بعد الإلزامي له أغراضه الخاصة، وبالتالي ليس من الضروري أن يعرف أبناء الشعب قديراً متوسطاً من الطبيعة والرياضة والكيمياء...؛ حيث أن هذا النوع من التعليم من شأنه أن يؤهل التلاميذ إلى تعليم عالي وجامعي، ومن ثم فإن الغاية من كل من التعليم العالي والإلزامي غايات

مختلفة، وحيث أن الدولة تتحمل عبئا كبيرا للإلتحاق على التعليم العلى فلابد أن يكون هذا التعليم مقصورا على من يستطيع سد نفقاته، وإذا كان على الدولة أن تتحمل فهي تتحمل مما ينفقه الميسورين لتعطى به نفقات غير القادرين، بشرطه أن يكون القيصـل فى الأمر للمتفوقين، للذين يدخلون فى مسابقات تعد لهم قـتـاء التعليم الأولى أو آخره. وبالتالي فإن هذا فقد كان هناك قـرا من الطبقية حول الترقى للتعليم الجامعى أو حتى الاستمرار فى التعليم العلم. وقد وعت الثورة تـلـما هذه للتطورات بكافة جوانبها الإيجابية والسلبية كالتـى:

التوسع فى قبول من هم فى سن الإلزام

لـت كل من الرعاية للصحة وتطبيق مبدأ الإلزام إلى الزيادة فى عدد من هم فى سن الإلزام مما ساعد على نسبة الاستيعاب فى المدارس الابتدائية حيث كانت نسبة المقيدين بالمرحلة الابتدائية حوالى ٣، ٥٠ من مجموع السكان من سن ٦-١٢ سنة (فترة الإلزام) علم ٦٠/٥٩ حتى وصل إلى ٧، ٧٧ علم ٨٨/٨٨
٨٩ (١٠٠)

ويوضح الجدول رقم (١) الزيادة السنوية فى عدد المقيدين فى المرحلة الابتدائية منسوبا إلى عدد السكان فى سن ٦-١٢

جدول رقم (١)

يوضح عدد المقيدين في المدارس الابتدائية متنسباً إلى عدد السكان في سن ٦-١٢

نسبة المقيدين إلى شريحة السكان	شريحة السكان من سنة ١٢-٦	عدد المقيدين بالمرحلة الابتدائية	العام الدراسي
٥٠,٣	٤٨٧٨٤٠٠	٢٥٢٣٧٧	١٩٦٠/٥٩
٥٢,٦	٤٩٦٧٠٠٠	٢٦١١٤٠٧	٦١/٦٠
٥٦,٢	٤٩٠٤١٠٠	٢٧٥٦٨٣٤	٦٢/٦١
٥٥,٧	٥٢٣٣٩٠٠	٢٩١٢٤٨٩	٦٣/٦٢
٥٨,٤	٥٣٦٨٦٠٠	٣١٣٦٤٤٥	٦٤/٦٣
٦٠,٠	٥٥٠٥٩٠٠	٣٣٠٢١٩١	٦٥/٦٤
٦٠,٢	٥٦٧٩٨٠٠	٣٤٢١٥٠٠	٦٦/٦٥
٥٩,٠	٥٧٩٣٤٠٠	٣٤١٨١٥٢	٦٧/٦٦
٥٨,٦	٥٩٤٢٠٠٠	٣٤٧٩٣٧٤	٦٨/٦٧
٥٨,٣	٦٠٩٥٦٠٠	٣٥٥٤٧٢٤	٦٩/٦٨
٥٧,٩	٦٢٥٢٧٠٠	٣٦٢٢٢٦٨٥	٧٠/٦٩
٥٩,٧	٦٢٧٧٧١٠	٣٧٤٤٨٨١	٧١/٧٠
٦١,٥	٦٣٠٢٨٢١	٣٨٧٨٠٤٥	٧٢/٧١
٦٣,١	٦٣٢٨٠٣٢	٣٩٩٤١٣٢	٧٣/٧٢
٦١,٨	٦٣٥٣٣٤٥	٣٩٢٥١٨٠	٧٤/٧٣
٦٣,٩	٦٣٧٦٠٠٠	٤٠٧٤٨٩٣	٧٥/٧٤
٦٤,٨	٦٣٦٤٠٠٠	٤١٢٦٧٩٨	٧٦/٧٥
٦٥,٢	٦٣٨١٠٠٠	٤١٥٨٥٦٣	٧٧/٧٦
٦٥,٣	٦٤٤٥٠٠٠	٤٢١١٣٤٥	٧٨/٧٧
٦٥,٤	٦٥٦١٠٠٠	٤٢٩٤٠٨٦	٧٩/٧٨
٦٦,١	٦٧٢١٠٠٠	٤٤٤١٣٦٣	٨٠/٧٩
٦٥,٨	٦٩٢٠٠٠٠	٤٥٥٥١٥١	٨١/٨٠

المصدر: من ٥٩ إلى ٧٠/٦٩ من تقديرات السكان بالجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء من ٧١/٧٠ إلى ٧٤/٧٣ استخدم معدل نمو ١،٠٠٤% وذلك عن طريق الفرق بين سنتي ٧٤/٧٥ و ٧٠/٦٩ مقسوما على خمس سنوات، من سنة ٧٥/٧٦ إلى ٨٩/٨٨ من الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء مركز الأبحاث والدراسات السكانية: تقديرات وإسقاطات السكان مصر من ٧٥ إلى عام ٢٠٠٠ الفرض الثاني.

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة عدد المقيدين في بداية ١٩٦٠ كان ٢٤٥٢٣٧٧ بنسبة ٣٥٠،٣% من عدد السكان، وصل في ٨٨ / ١٩٨٩ إلى ٦٩٥٥٤٥٥ بنسبة ٧٧،٧% من إجمالي عدد السكان أي بزيادة قدرها ٤٥٠٣٠٧٨ بنسبة ٢٠،٥% من عدد السكان؛ الأمر الذي يعكس ما يتحمله التعليم من ضغوط، وما يتطلبه من زيادة في الموارد التعليمية المختلفة.

الإنفاق على التعليم:

أثرت الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية السابقة على التعليم حيث أولت الدولة في بداية الثورة أهمية خاصة لدعم التعليم وتحمل مسئولية الإنفاق على التعليم - كما سبق أن أوضح البحث -

وعلى الرغم من أن الدولة حاولت مرارا زيادة النسبة المخصصة للتعليم من الموازنة العامة للدولة حيث تضاعفت حوالي ١٩،٥% في عام ٨٨ / ١٩٨٩ وذلك مقارنة بسنة ٦٥ / ١٩٦٦، وبالمثل فقد زادت ميزانية الوزارة بالأسعار الثابتة بنسبة ٢٢٥% في عام ٨٨ / ١٩٨٩ بالمقارنة لسنة ٦٥ / ١٩٨٩ وتعتبر هذه هي الزيادة الحقيقية في الميزانية

وعلى الرغم من هذه الزيادات نجد أن نصيب الطالب قد انخفض بمقدار ٩،٠ في عام ٨٨ / ١٩٨٩ مقارنة بسنة الأساس وذلك بسبب الزيادة في عدد الطلاب والتي وصلت إلى ٢٤٩% خلال فترة الدراسة (١٠١). ويوضح الجدول رقم

(٢) تطور ميزانية التربية والتعليم ونسبتها إلى الموازنة العامة للدولة من

١٩٨٢ / ١٩٥٩

الجدول (٢)

تطور ميزانية التربية والتعليم خلال الفترة من ١٩٩٠ / ١٩٩٦

السنوات	الموازنة العامة للدولة	موازنة التربية والتعليم	النسبة %
١٩٦٠ / ٥٩	٦٦٤٢٢٩٠٠٠	٤١٤٢٣٠٠٠	٦,٢
٦١/٦٠	٧٦٣٧٦٢٢٧١	٥٧٨٨١٠٢٦	٦,٧
٦٢/٦١	٨٤٧٢٥٤٢٥٢	٦٣٣٠٠٠٠٠	٧,٤
٦٣/٦٢	١٤٦٢٨٥١٠٠٠	٦٣٣٠٠٠٠٠	٤,٣
٦٤/٦٣	١٦٤٣٨٦٧٢٠٠	٦٥٦٥٠٧٧١	٤,٠
٦٥/٦٤	١٧٧٥٦٢٥٦٧٠	٦٨١٠٠٠٠٠	٣,٨
٦٦/٦٥	١٨٥٩٥٢٨٠٠٠	٨٢٨٠٠٠٠٠	٤,٥
٦٧/٦٦	١٨٠٧٨٠٥١٠٠	٨٥٣٠٠٠٠٠	٤,٦
٦٨/٦٧	١٩٤١٤٦٠٠٠	٨٩٤٠٠٠٠٠	٤,٤
٦٩/٦٨	٢١٤٦٤٩٦٤٤٠	٩٦٢٠٠٠٠٠	٤,٢
٧٠/٦٩	٢٤١٤٦٥٧٩٨٩	١٠٤٠٧٨٧٠٠	٤,٠
١٩٧١/٧٠	٢١٦٠٢٠٠٨٠٠	١٠٧٢٠٠٠٠٠	٤,١
٧٢/٧١	٢٧٨٤٦٦٠٦٨٠	١١١٩٠٠٠٠٠٠	٤,٠
١٩٧٣	٣٢٣١٩٣٦٠٠	١٤٥٣١٨٥٠٠	٤,٥
١٩٧٤	٥٩٧٤٢٩٠٤٠٠	١٥٠٥٦٨٣٠٠	٣,٦
١٩٧٥	٤١٨٧١٨٥٠٠٠	١٧٧٦٢٧١٠٠	٢,٩
١٩٧٦	٥٩٧٤٢٩٠٤٠٠	٢١٣٦٧٢٥٤٩	٣,٦
١٩٧٧	٧١٤٨١٨٦٠٠٠	٢٢٨٨٥٦٨٥٠٠	٣,٢
١٩٧٨	٩١٤٤٩٢٩٤٠٠	٢٧١٥٥٤٨٧٠	٣,٠
١٩٧٩	١٢٩٢٤٥١٥٣٠٠٠	٣٣٤٠٧٢٠٢٠	٢,٦
٨١/٨٠	٦٨٠١٨٤٧٠٠٠	٣٨٧٩٦٢٤٢٠	٥,٧
٨٢/٨١	٨٥٥٩٦٢٧٠٠٠	٥٦٤٠٣٦٦٤٠	٦,٦

المصدر: مركز التخطيط، سلسلة دراسات إحصائية-٦ دراسة إحصائية عن تطور التعليم قبل الجامعي في مصر في ثلاثين عاماً، (خلال الفترة من ٦٠/٥٩ - ٨٩/٨٩، القاهرة، ١٩٩١، تقرير التطور لسنة ٨٨/١٩٩٠

نلاحظ من الجدول السابق تطور ميزانية التعليم خلال الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٨٢ ونسبتها إلى للموازنة العامة للدولة، حيث تضاعفت خلال هذه الفترة حوالي تسعة وثلاثين مرة، إلا أن نسبتها إلى الموازنة العامة ظلت في المتوسط ٦% تقريباً عدا الفترة من ٦٢/٦٢ وحتى عام ١٩٧٩ فقد كانت النسبة حوالي ٤%، كما يوضح الجدول التالي تطور ميزانية وزارة التربية والتعليم ومتوسط نصيب الطالب وذلك بالأسعار الجارية والثابتة لسنة الأساس (١٩٦٥/١٩٦٦)

جدول (٣)

تطور ميزانية وزارة التربية والتعليم ومتوسط نصيب الطالب وذلك بالأسعار الجارية والثابتة لسنة الأساس (١٩٦٥/١٩٦٦)

السنة	الأرقام القياسية	ميزانية وزارة التربية والتعليم بالأسعار الجارية - بالأسعار الثابتة	جملة الطلاب	متوسط نصيب الطالب جاري ثابت
٦٠/٥٩	٨٥.٩	٤١٤٢٣.٠٠٠	٢٩٣٩٥١٣	١٤.١
٦١/٦٠	٨٥.٧	٥٧٨٨١٢٦	٣١٣١٧٥٧	١٨.٥
٦٢/٦١	٨٦.٦	٦٢٩.٠٠٠.٠٠٠	٣٣٢٨٢٤٢	١٨.٩
٦٣/٦٢	٧.٨٥	٦٣.٠٠٠.٠٠٠	٣٥٤٩٥٩٥	١٧.٨
٦٤/٦٣	٨٦.٧	٦٥٦٥٧٧١	٣٨٤٣٩٣٩	١٧.١
٦٥/٦٤	٩٢.٢	٦٨١.٠٠٠.٠٠٠	٤١١٥٧٨٤٨	١٦.٥
٦٦/٦٥	١.٠٠.٠٠	٨٢٧٦٨.٠٠٠	٤٣٨٤٢.٧	١٨.٩
٦٧/٦٦	١٠٧.٨	٨٢٨.٠٠٠.٠٠٠	٤٤٩٧٩١١	١٨.٤
٦٨/٦٧	١١٠.٢	٨٥٣.٠٠٠.٠٠٠	٤٦٧٢٦٤٣	١٨.٣
٦٩/٦٨	١١٢.٠٠	٨٩٤.٠٠٠.٠٠٠	٤٨٣٩.٥٦	١٨.٥
٧٠/٦٩	١١٤.٦	٩٦٢.٠٠٠.٠٠٠	٤٩٨١٦٩٠	١٩.٣

السنة	الأرقام القياسية	ميزانية وزارة التربية والتعليم بالأسعار الجارية - بالأسعار الثابتة	جملة الطلاب	متوسط نصيب الطالب جاري ثابت
٧١/٧٠	١١٩.١	١٠٧٢١٥٠٠٠	٩٠٠٢٠٩٩٠.٨	٥١٩٣٨٣٤
٧٢/٧١	١٢٨.٨	١١١٩٠٠٠٠٠	٨٦٨٧٦٦٦٢.٠	٥٤٣٦٢٨١
١٩٧٣	١٤٧.٢	١٤٥٣١٨٥٠٠	٩٨٧٢١٨٠٧.١	٥٧.١١٨٦
١٩٧٤	١٤٧.٢	١٥٠٥٦٨٣٠٠	١٠٢٢٨٢٤٧.٣	٥٩٩٧٣١٢
١٩٧٥	١٥٨.٣	١٧٧٦٢٧١٠٠	١١٢٢.٩١٥٩.٨	٦٢٣١١٩٠
١٩٧٦	١٧٠.٧	٢١٣٦٧٢٥٤٩	١٢٥١٧٤٣١١.٠	٦٤٢٧٥٩٧
١٩٧٧	١٨٦.٨	٢٢٨٥٦٨٥٠٠	١٢٢٣٦.٠١٠.٧	٦٦١٩٩.٩
١٩٧٨	٢١٤.١١	٢٧١٥٥٤٨٧.٠	١٢٦٨٣٥٥٣.٠١	٦٨١٨.٣٢
١٩٧٩	٢٣٥.١	٣٣٤.٧٢.٢٠	١٤٢.٩٧٨٣٩.٢	٧.٣٥٥٧١
٨١/٨٠	٢٨٥.٢	٣٨٧٩٦٢٤٢.٠	١٣٦.٣١٧.٤.٠	٧٢٩٩٤٦٦

المصدر: المرجع السابق، ص ٧٥

يلاحظ من الجدول السابق أن تطور زيادة نصيب الطالب من الأسعار الجارية والثابتة قد زاد زيادة ملحوظة من عام ١٩٥٩-١٩٨١، حيث تراوحت النسبة بالنسبة للأسعار الجارية بين ١٤,١% سنة ١٩٥٩/١٩٦٠ و ٢٠,٦% لسنة ١٩٧٠. وظلت هذه الزيادة في الصعود الطفيف في سنوات ١٩٦٩/١٩٧٢، ثم بدأت في الزيادة التدريجية إلى قفزت من ٣٩,٨ إلى ٤٧,٥ في عام واحد هو ١٩٧٨/١٩٧٩، ثم زادت أيضا بنسبة كبيرة وإن كانت أقل من سابقتها فوصلت إلى ٥٣,١% عام ١٩٨٠/١٩٨١

أما بالنسبة لزيادة نصيب الطالب بالأسعار الثابتة فلم تشهد مثل هذا الزيادات حيث ظلت النسبة تتراوح بين ١٦,٥% وبين ٢١,٦% لنفس السنوات. وقد شهدت أعلى معدلاتها في السنوات ١٩٦١/٦٠، وحتى ١٩٦٣/٦٢ حيث قفزت بنسبة ٥,١% وهي سنوات بداية الخطة الخمسية الأولى. بينما شهدت أقل نسبة لها في عام ١٩٧١/١٩٧٢ حتى وصلت إلى ١٦%. وهي السنة التي سبقت حرب

١٩٧٣، وظلت الزيادة تنمو ببطء طوال هذه الفترات وحتى ١٩٨١/١٩٨٠ حتى وصلت إلى ١٨,٦% أى أقل من سنوات الخطة الخمسية الأولى.

كثافة الفصول:

أدت الزيادة المطردة في عدد الطلاب مع ضعف الإمكانيات اللازمة من مبانٍ إلى تكديس الفصول؛ حيث وصلت الكثافة إلى أكثر من ٥٠ طالباً في الفصل في بعض المحافظات، مما زاد العبء على الحكومة لتغطية الكثافة والوصول إلى معدلات أقل في الفصول المدرسية.

والجدول التالي يوضح تطور زيادة عدد الطلاب في المراحل المختلفة من ١٩٥٢-١٩٨١/١٩٨٠ ويلاحظ من الجدول السابق أن عدد تلاميذ الابتدائي قد زاد في الفترة من ١٩٥٣-١٩٦١/١٩٦٠ زيادة قدرها ١٠٨٧١٥١ تلميذاً، بينما وصل في السنوات العشر التالية من ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠ بمقدار ١١٥٣٥٠، ووصل ٨٧٩٧٤٤.

وفي المرحلة الإعدادية بلغت زيادة عدد التلاميذ بمقدار ٤١٩٤٠، بينما وصلت في العشر سنوات التالية إلى ٥٤٦٧٦١، إلى أن وصلت في العشر سنوات اللاحقة ١٩٧٩/٧٠-١٩٨١/٨٠ ٧١١٢٩٧ تلميذاً.

وفي مرحلة الثانوي العام وصلت الزيادة عام ١٩٥٣/٥٢-١٩٦١/٦٠، ٣٧٩٧٢، ويقل معدل الزيادة في الفترة من ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠، ١٦٧٧٧ ليصل، ثم يعود مرة أخرى لتصل في السنوات من ١٩٧١/٧٠-١٩٨١/٨٠ إلى ٢٩٢٢٢١.

وفي الثانوي الفني يرتفع عدد تلاميذ المرحلة في الفترة من ١٩٥٣-١٩٦١/٦٠ ليصل إلى ٣٧٠٥٣، ويزيد المعدل في السنوات من ١٩٦١/٦٠-١٩٧١/٧٠ ليصل إلى ١٩٦٧١٣ وقد تفسر هذه الزيادة للإقبال على التعليم الفني لما شهدته هذه المرحلة من تنمية صناعية تطلبت عمالة فنية، بينما تقل النسبة

فى الفترة من ١٩٧١/٧٠ - ١٩٨١/٨٠ لتصل إلى ٣٦٠٥٥. وهى سنوات ما بعد الحرب والاتجاه إلى الانفتاح الاقتصادى ليضعف من التنمية الصناعية ويتجه إلى المواد الاستهلاكية، وهو ما تم توضيحه سلفا فى المتغيرات الاقتصادية. وفى التعليم الجامعى كان عند طلاب المرحلة فى السنوات الأولى ١٩٥٢/١٩٥٣ ٤١٧٣١ (جامعات الرسمية فقط) بينما بلغ عدد الطلاب فى السنوات العشر التالية ٨٥٠٨٠، بينما تصل فى السنوات ١٩٧١/٧٠ - ١٩٨١ إلى ٣٦٦٧١٦.

وفى المعاهد العليا شهدت السنوات الأولى زيادة قدرها ١٦٩٥٧ طالب، بينما وصلت إلى ١٩٨٧٢ فى السنوات العشر التالية ١٩٦١/٦٠ - ١٩٧١/٧٠، وتصل هذه الزيادة إلى ٩٥١٥٥ فى السنوات ١٩٧١/٧٠ - ١٩٨١/٨٠

الأبنة التعليمية:

على الرغم من ما أولته الدولة من أهمية خاصة لبناء المدارس والتي شهدت زيادة هائلة فى الفترات الأولى للثورة وكنت تبنى مدرستين ونصف يوميا لتغطى جميع المراحل الدراسة ويوضح الجدول التالى تطور الزيادة فى أعداد المدارس فى الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٨١

جدول (٥)

تطور أعداد المدارس والفصول والجامعات والمعاهد من ١٩٥٢-١٩٨٠

مراحل التعليم	١٩٥٢-٥٣		١٩٦١-٦٠		١٩٧١-٧٠		١٩٨١-٨٠	
	مدارس	فصول	مدارس	فصول	مدارس	فصول	مدارس	فصول
تور الحضانة	-	-	٦١	٣٦١	٣٥	٦٢١	٣٨	١٦٦٠
ابتدائي	٥٢٩٦	٢٩٦	٦٧٠٦	٥٨٧٨٠	٩١٣٧	٨٢٨٨٩	١٠٩٧١	١٠٨٧٢٧
رسمي	١٧١٥	٢٧	٥٠٢	٢٩٠٩	٢٦٥	٥٠٩٢	٣٨٦	٥٤٧٨
خاص	١٠٢	١٠٢٧	-	-	١٨٣	١١٨٤	٤٤٩	٣١٠٠
أزهري	-	-	-	-	-	-	-	-
جملة الابتدائي	١١٠٧	٣٩٩٠٥	٧٠٢٨	٦١٦٨٩	٨٥٨٥	٨٩١٦٥	١١٨٠٦	١١٧٣٠٥
إعدادي	٢٥٨	٥٦٣٢	٧٧١	٧٥٧٥	١٠٦٢	١٧٣١٧	١٩٤٩	٣٥٧٦١
رسمي	١٢١	٣٩٣٩	٢٣١	١٧٦٥	٣٠٠	٤٤٨٠	٢٣٨	٣٦٦٦
خاص	٢٦	٣٦٧	٤٣	٥١٠	٦٢	٥٣٤	٣٤٧	١٧٨١
أزهري	-	-	-	-	-	-	-	-
جملة الإعدادي	٤٠٥	٩٩٣٨	١٠٤٥	٩٨٥٠	١٤٢٤	٢٢٣٣١	٢٥٣٤	٤١٢٠٨
ثانوي	١٣٨	٣٩٦	١٨٣	٣٥٥٤	٢٥٢	٥٩٢٥١	٣٨٤	٩٣٩٠
عام	٧٨	٣	٥٠	٥٤٣	٩٣	٨٣٢	١٥٤	٢٥٠٨
رسمي	١٤	٩٧٦	٢٠	٢٥٠	٣٢	٥١٥	٢٢٥	٢٦٧٠
خاص	-	١٦٩	-	-	-	-	-	-
أزهري	-	-	-	-	-	-	-	-
جملة الثانوي	٢٣٠	٥١٠٨	٢٥٣	٤٣٤٧	٣٧٧	٨٢٧٢	٧٦٣	١٤٥٦٨
فني	١٥٠	١٥١٠	١٠٣	٢٤٧٢	٢٥٢	٦٦٢٧	٤٤٢	١٤٤٥٥
رسمي	-	-	-	١١٤	٨	١٤٧٦	١٩	٣٤٣٤
خاص	-	-	-	-	-	-	-	-

١٧٨٨٩	٤٦١	٨١٠٣	٢٦٠	٢٥٨٦	١٠٣	١٥١٠	١٥٠	جملة اللقى
١٤٩٦	٨٨	٧٥٠	٥٦	٧٥٠	٥٨	٦٤٥	٦٢	نور المعلمين رسمي والمعلمات أزهري
١٦٢٨	١٠٣							جملة معلمين ومعلمات
	١	٥٧ ١٣	٤ ١	٤	١	٢٨	٣	جامعات رسمي أزهري
		٧٠	٥					جملة للجامعات
١١		٣٢ ٥	— —				١٢	معاهد عليا رسمي خلص
		٣٧						جملة للمعاهد للعليا

المصدر: المرجع السابق، ص ٧٣٥، ٧٣٤

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد المدارس تزايد زيادة مطردة في كافة
مراحل التعليم منذ الثورة وحتى عام ١٩٨٠/١٩٨١ حيث بلغ إجمالى عدد
المدارس في السنوات الثماني الأولى من ١٩٥٢/١٩٥٣ ٧٧٦٩ مدرسة يعمل
٧٧٦,٩ مدرسة سنويا.

وبلغ إجمالي عدد المدارس في الفترة من ١٩٦١/٦٠ - ١٩٧١/٧٠ ٨٦٠,٩ مدرسة بمعدل ٨٦٠,٩ مدرسة سنوياً.

وقاربت الزيادة الضعف في الفترة من ١٩٧١/٧٠ وحتى ١٩٨١/٨٠ حيث بلغ إجمالي عدد المدارس ١٥٥٦٤ بمعدل ١٥٦٦,٤.

وقد بلغ عدد المدارس المنشأة يومياً ٢,١٣ مدرسة في الفترة الأولى. و٢,٣٦ مدرسة يومياً في العشر سنوات التالية ليصل عدد المدارس المنشأة يومياً ٤,٢٦ مدرسة وهو ما كان الخطاب السياسي دائم الحرص على إبرازه باعتباره من أهم إنجازات الثورة.

محو الأمية

حاولت الثورة أن تعالج من مشكلة الأمية ضمن المشكلات التعليمية التي واجهتها منذ قيامها وحتى الآن، وفي عام ١٩٥٥ أعادت تنظيم الهيئة المشرفة عليها، وأطلقت عليها اسم الإدارة العامة للتربية الأساسية ومكافحة الأمية. كما حرصت على تعديل أهداف محو الأمية لتصبح أكثر اهتماماً بزيادة وعي الأفراد بأحوالهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية، وعليه تصبح القراءة والكتابة وسيلة للتثقيف أكثر منها غاية. ولتحقيق هذه الأهداف عدلت المناهج والكتب الدراسية، كما تعاقدت مع المنظمات الدولية، والتي لعبت فيها اليونسكو دوراً هاماً حيث تم إنشاء مركز سرس الليان، كما أنشأت مركز آخر بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية عام ١٩٥٥ بقلوب، والذي ضم بين إداراته إدارة محو الأمية والتربية الأساسية^(١٠٣) ويوضح الجدول التالي أعداد الأمية ونسبتهم المئوية لإجمالي عدد السكان.

جدول رقم (٦)

أعداد الأميين ونسبتهم إلى مجمل عدد السكان (عشر سنوات فأكثر)

السنة	أعداد الأميين عشر سنوات فأكثر بالمليون			نسبة الأميين إلى جملة السكان عشر سنوات فأكثر		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
١٩٤٧	—	—	١٠,٩٣	٦٥	٨٤	٧٤,٣
١٩٦٠	٥,٩٠	٧,٤٧٨	١٢,٦٩	٥٩	٨٣	٧٠,٣
١٩٦٦	٥,٣٨	٨,٠٥	١٣,٧٧	٥٠	٧٦	٦٥,٣
١٩٨٠	٦,٣٥	١٠,٤٠	١٦,٧٥٤	٤١,٨	٧٠,٨	٥٥,٦

المصدر، للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مرجع سابق، ص ٧٤٥

جدول رقم (٧)

نسبة الأميين إلى عدد السكان (عشر سنوات فأكثر) موزعة ذكور/إناث، ريف/حضر

التعداد	محل الإقامة	النوع		جملة
		ذكور	إناث	
عام ١٩٦٠	حضر	%٣٩,٦	%٦٨,١	%٥٣,٦
	ريف	%٦٨,٣	%٩٢,٧	%٨٠,٧
	جملة	%٥٧,٢	%٨٣,٦	%٧٠,٥
عام ١٩٧٦	حضر	%٢٦,٤	%٥٢,٤	%٣٩,٠
	ريف	%٥٥,٠	%٨٥,٩	%٧٠,٤
	جملة	%٤١,٩	%٧٠,٩	%٥٦,٢

المصدر: المرجع السابق

يتضح من الجدولين السابقين

١. أن نسبة الأمية قد انخفضت من ١٩٤٧ وحتى ١٩٨٠ بنسبة ١٨,٦٤ %

إلى أنها ما زالت عالية رغم الجهود المبذولة .

٢. أن نسبة الأمية في الريف أعلى منها في الحضر، وتزيد بالنسبة للإناث عنها بالنسبة للذكور لتصل إلى معدلات عالية في الريف. كذلك تزايد العدد المطلق للأميين.

وقد تكون الأمية عاملاً مؤثراً في صناعة الخطاب بمستوياته المختلفة، والتي يعول عليها صانع الخطاب في استقطاب أكبر عدد من الجماهير، وهو ما ستوضحه الدراسة في حينه.

حاولت الدراسة في هذا الفصل إبراز المتغيرات المجتمعية في كافة أشكالها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية في مصر، والتي ساهمت في توضيح الخريطة العامة لمصر، والتي كانت الأساس الذي شكل طبيعة الخطاب التعليمي في كافة مستوياته. وهو موضوع الفصول القادمة.

المراجع

♦ عن مفهوم انصفوة راجع:

محمد على محمد، أصول الاجتماع السياسي: السياسة والمجتمع في العالم الثالث، ج ٢، القوة والدولة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٨، ص ص ٥٧-١٠٣

(١) عبد الرحمن الراجعي، ثورة يوليو ١٩٥٢: تاريخنا القومي في سبع سنوات ١٩٥٢-١٩٥٩، ط ٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٩، ص ص ٣٣، ٣٢

انظر أيضا

أنور السادات، صفحات مجهولة، القاهرة، دار التحرير للطبع والنشر، سلسلة كتب للجميع، ١٩٥٤، ٨٤ع

(٢) [http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query2/r?frd/cstdy:@field\(DOCID+eg.0042\)](http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query2/r?frd/cstdy:@field(DOCID+eg.0042))

(٣) Muhammad Abd el Wahab Sayed- Ahmed, Nasser and American Foreign Policy ١٩٥٢-١٩٥٦, Cairo, American University in Cairo Press, ١٩٩١, p ٣٩

(٤) عبد الرحمن الراجعي، مقدمات ثورة يوليو سنة ١٩٥٢: الكفاح في القتال-حريق القاهرة - وزارات الموظفين - أسباب الثورة - فاروق بمهد للثورة، ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٤، ص ص ١٦١-١٦٦

انظر أيضا:

Vatikiotis, P. J, The history of Modern Egypt from Muhamad Ali to Mubarak, ٤th ed., London, Weidenfeld and Nicolson, ١٩٩٠, pp, ٣٧٦-٣٧٩

(٥) عبد المنعم المشاط، العسكريون والتنمية السياسية في العالم الثالث، في السياسة الدولية، القاهرة، مركز الأهرام السياسية والاستراتيجية، ع ٩٢، إبريل ١٩٨٨، ص ص ٣٦-٥٥

(٦) المرجع السابق، نفس الصفحات

see also

Carnoy Martin, Samoff Joel, Education and social Transition in the Third World, New Jersey, Princeton Uni., ١٩٩٠, ٥١-٥٣

(٧) جمال حمدان، شخصية مصر، القاهرة، عالم الكتب، ج ٢، ١٩٨١، ص ص ٥٥٩، ٥٥٨

(٨) أحمد حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو، الجزء الأول، مصر والعسكريون، القاهرة، دار الموقف العربي، صفحات متفرقة

(٩) عبد الرحمن الراجعي، ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ٢٦

(١٠) <http://www.ask.com/main/followup.asp?qCategory=GEOG&ask=egypt+Brevo lution&qSource=0&origin=0...>

(١١) أنور عبد الملك، المجتمع المصري والحش، ترجمة محمود حداد وآخرين، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٧٤، ص ٢١٦، نقلا عن طلعت عبد الحميد، دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر حول دور الطبقة الوسطى في العمل الثوري انظر:

محمد أحمد إسماعيل على، دور المثقفين العرب في التنمية في، الوحدة، المغرب، المجلس القومي للثقافة العربية، السنة الرابعة، ع ٤٥ يونيو ١٩٨٨، ص ص ٩١-١٠١

(١٢) أنور السادات، صفحات مجهولة، المرجع السابق، ص ص ٢-١٥

عبد الرحمن الرافعي، ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ٢٧

طارق البشري، الحركة السياسية في مصر ١٩٤٥-١٩٥٢، القاهرة، الهيئة المصرية للعلماء للكتاب، د.ت. ص ص ٤٥٦-٤٧٥

(١٣) إبراهيم الطحاوي، أسرار التيار الإسلامي لثورة يوليو، مجلة النور، إسلامية، أسبوعية، ع ٢٠ / ٢٨ يوليو، ١٩٨٢

(١٤) خالد محي الدين، محضر أقوال لعبد العزيز رمضان- عبد الناصر وأزمة مارس،

(١٥) يولانتزاس، نيكولاس، السلطة السياسية والطبقات الاجتماعية، ترجمة عادل غنيم، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٩، ص ١١٢

(١٦) Carnoy Martin, Samoff, Joel, Education and Social Transition in the Third World, New Jersey, Princeton University Press, ١٩٩٠, pp٥٠-٥٣

(١٧) يولانتزاس، نيكولاس، مرجع سابق، ص ص ٤٦-٥٣

(١٨) أحمد حمروش، الانقلابات العسكرية، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٨٠، ص ١٢

♦ يذكر أحمد حمروش في كتابه، الانقلابات العسكرية أن لم يكن في الجيش المصري أبنا لإقطاعي أو رأسمالي كبير

(١٩) أنور عبد الملك، دور الجيش في الثورة الوطنية المصرية من ١٩٥٢-١٩٦٧ في الحش والحركة الوطنية ...، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٧١، ص ص ٦٨-١١٨

(٢٠) الاتحاد الاشتراكي العربي، أمانة للشباب، السادات ومسئوليات البناء والتحرير: الذكرى الثانية لثورة التصحيح في ١٥ مايو ١٩٧٣، القاهرة، ١٩٧٣، ص ص ٦٧-٧٠

(٢١) حول هذا الموضوع، أنظر أنور عبد الملك، الجيش والحركة الوطنية، مرجع سابق

- (٢٢) أحمد حمروش، مرجع سابق، ص ٥٨، ٥٩
- (٢٣) أنور عبد الملك، المجتمع المصري والحيش ١٩٥٢-١٩٦٧، القاهرة، المحروسة، ١٩٩٨، ص ص ١٤٢ - ١٥٠ (كتاب المحروسة ٢٧)
- (٢٤) مجدى محمد حسنين، البناء الطبقي في مصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص ١٣
- (٢٥) أوبريان، باتريك، ثورة النظام الاقتصادي في مصر من المشروعات الخاصة إلى الاشتراكية، تعريب وتعليق خيرى حماد، القاهرة، الهيئة المصرية للعلمة للتأليف والنشر، ١٩٦٦، صفحات متفرقة
- (٢٦) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، القاهرة، اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، د. ت، ص ١٨
- أوبريان، باتريك، ثورة النظام الاقتصادي في مصر من المشروعات الخاصة إلى الاشتراكية، تعريب وتعليق خيرى حماد، الهيئة العامة للتأليف والنشر، ١٩٧٠، ص ٩٣
- رمزى زكى، الاعتماد على الذات بين الأحلام لنظرية وضرورة الواقع، مرجع سابق، ص ١٥٧-١٦٠
- عادل حسين، نحو فكر عربي جديد: الناصرية والتنمية والديمقراطية، القاهرة دار المستقبل العربي، ١٩٨٥، ص
- أحمد فارس السلطة السياسية والتنمية منذ ١٨٠٥ وحتى الآن، القاهرة، الأهرام الاقتصادي، ١٩٩٣، ص ص ٦٢-٦٦ (ع ٦٤)
- Hopwood, Derek, Egypt : Politics and Society ١٩٤٥-١٩٩٠, London, Routledge, ١٩٩٣, p٣٩
- (٢٧) سعد الدين إبراهيم، الحراك الاجتماعي وتوزيع الدخل، في جودة عبد الخالق (محرر) الاقتصاد السياسي لتوزيع الدخل في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية للعلمة للكتاب، ١٩٩٣، ٦١٧
- (٢٨) رمزى زكى، الاعتماد على الذات....، مرجع سابق، ص ص ١٥٧-١٦٠
- (٢٩) عبد الرحمن الرافعي، ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، تاريخنا القومي في سبع سنوات، القاهرة، دار المعارف، ص ٤٦٥
- (٣٠) عادل حسين الاقتصاد المصري من الاستقلال إلى التبعية، مرجع سابق، ص ٤١

(٣١) لوتسكيفتش، ف. أ.، عبد القاصر ومعركة الاستقلال الاقتصادي ١٩٥٢-١٩٧١، ترجمة

سلوى أبو سعدة وصل بحر، بيروت، دار الكلمة للنشر، ١٩٨٠، ص ١٠٢

(٣٢) عادل حسين، المرجع السابق، ص ٤٥

(٣٣) سمير أمين، أزمة المجتمع العربي، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥، ص ٥٨

(٣٤) عبد الرحمن الرافعي، مقدمات ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة

المصرية، ١٩٦٤، ص ١٦٨

(٣٥) المرجع السابق

(١) على الجريتلي، خمس وعشرون عاماً: دراسة تحليلية للسياسات الاقتصادية في

مصر ١٩٥٢-١٩٧٧، القاهرة، الهيئة المصرية للعلم للكتاب، ١٩٧٧، صفحات متفرقة، ص

ص ٩١-١٠٥

انظر أيضاً:

Vatikiotis, P.J., The History of Egypt from Mohammed Ali to Mubarak, 4th ed,

London, Weidenfeld and Nicolson, ١٩٩١, p p ٤٦٧-٥٠٠

(٣٧) غالى شكرى، الثورة والثورة المضادة في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية للعلم

للكتاب، ١٩٩٧، ص ٤٠

(٣٨) سعد الدين إبراهيم، الحراك الاجتماعي وتوزيع الدخل، مرجع سابق، ص ٦١٩

(٣٩) غالى شكرى، مرجع سابق، ص ٤٠

(٤٠) جودة عبد الخالق، التنمية والاعتماد على النفس والعدالة: تساؤلات من وحى التجربة

المصرية في الاعتماد المفرط على المساعدات الخارجية، في التنمية الاقتصادية للعدالة

الاجتماعية في الفكر التنموي الحديث مع إشارة خاصة للتجربة المصرية، بحوث ومناقشات

المؤتمر العلمي السنوي الرابع للاقتصاديين المصريين، القاهرة ٣-٥ مايو ١٩٧٩، القاهرة

الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، ١٩٨١

(٤١) جلال أحمد أمين، قصة ديون مصر الخارجية، القاهرة، دار مختار للطباعة

والنشر، ١٩٨٧، ص ٦٤-٦٥

(٤٢) رمزي زكي، الاعتماد على الذات....، مرجع سابق، ص ١٥٦، ١٥٧

(٤٣) عادل حسين، المرجع السابق، ص ٤٠

- (٤٤) أماني عبد الرحمن صالح، التطور الديمقراطي في مصر ١٩٧٠-١٩٨١ (دراسة تحليلية لمتغير القيادة في تجربة مصر الديمقراطية في السبعينيات رسالة ماجستير غير منشورة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ١٩٧٥ ص ٨٤)
- (٤٥) محمد حسنين هيكل، أكتوبر ٧٣ السلاح والسياسة، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٣، ص ص ٢٠٤-٢٤٣
- (٤٦) المرجع السابق
- (٤٧) عادل غنيم، مرجع السابق، ص ١٠٧، ١٠٨
- ٤٨- Tschirgi, Dan, The American Search for Mideast Peace, Cairo, American University in Cairo Press, ١٩٩١, pp٧٦-٩٧
- and
Weinbaum, Marvin G, Egypt and Politics of U.S. Economic Aid , London, Westview Press, ١٩٨٦, p ٢٦
- (٤٩) سعد الدين إبراهيم وآخرون، صور المستقبل العربي، ط٢، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩، ص ١٤٧
- (٥٠) ج م ع، السكرتارية الصحفية لرئاسة الجمهورية، بيان الرئيس محمد أنور السادات في ١٩٧١/٨/٣٠
- (٥١) رمزي زكي، فكر الأزمة، القاهرة، مكتبة مدبولي ١٩٨٧، ص ٢١، ٢٢
- (٥٢) جلال أحمد أمين، محاولة لتفسير الاقتصاد المصري من الاستقلال إلى التبعية، مرجع سابق، ٦٠
- (٥٣) رضا هلال، صناعة التبعية، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٧، ص ١٣
- (٥٤) معهد التخطيط، مصر تقرير التنمية البشرية، ١٩٩٤
- (٥٥) رمزي زكي، فكر الأزمة، مرجع سابق، ص ١٥٦، ١٥٧
- (٥٦) رضا هلال، مرجع سابق، ص ٦٤
- وزارة التخطيط الخطة الخمسية الثانية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٨٧/٨٨-٩٢/٩١، وخطة عامها الأول ٨٧/٨٨، ج١- المكونات الرئيسية، ١٩٨٧، ص ٥٦، ٥٣
- (١) رضا هلال، صناعة التبعية، مرجع سابق، ص ٦٤
- (٥٩) الجهاز المركزي للمحاسبات، الإدارة المركزية لمتابعة الخطة وتقييم الاداء، تقرير عن أثر استخدام القروض والمنح الأمريكية المقدمة منذ عام ١٩٧٥ حتى ١٩٨٤/٦/٣٠ على الاقتصاد المصري، ص ٢٢

- (٦٠) رضا هلال، صناعة التبعية، المرجع السابق، ص ٧٤
- (٦١) Weinbaum, Marvin, Egypt and Politics of U.S. Economic Aid Ibid, p٣٧
- عادل غنيم، النموذج المصري لرأسمالية الدولة التابعة مرجع سابق، ص ص ١٦٨، ١٧٤
- (٦٢) رضا هلال، صناعة التبعية، المرجع السابق، ص ٦٤
- (٦٣) جلال أحمد أمين، قصة ديون مصر الخارجية...، مرجع سابق، ص ٨٥
- (٦٤) جودة عبد الخالق، مصر وصندوق النقد الدولي (آليات التبعية في التطبيق)، في قضايا فكرية: القاهرة، ج ٢، يناير ١٩٨٦، ص ص ١٤٩-١٦٩
- (٦٥) رضا هلال، صناعة التبعية، مرجع سابق؟، ص ٦٥
- ٦٦- Weinbaum, Marvin G., Egypt and the Politics of U. S. Economic Aid, Ibid, p ٣٨
- (٦٧) وزارة التخطيط، المرجع السابق، ص ٧٨، ٧٩
- (٦٨) جلال أمين، قصة ديون مصر الخارجية، ص ٩٠
- (٦٩) جلال أمين، قصة ديون مصر الخارجية...، مرجع سابق، ص ٩٧
- (٧٠) محمد عارف، المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الأول: الوظيفة ملامحها للعلماء وأبعادها التاريخية وصورها المعاصرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١، ص ٧٤
- ♦ حول مفهوم الخريطة الاجتماعية لنظر:
- عزت حجازي، الخريطة الاجتماعية لمصر في المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مج ٢٤، ع ٣، سبتمبر ١٩٨٧، ص ص ٢٥-٥٥
- بوتومور، الطبقات في المجتمع الحديث، ترجمة محمد الجوهري وآخرين، الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، ١٩٧٢
- (٧١) عبد الباسط عبد المعطي، حسنين كشك، أهم التغيرات الاجتماعية في القرية المصرية ذات صلة بمسائل السكان، في المسألة الفلاحية والزراعية في مصر، أبحاث ومناقشات الندوة التي عقدت في القاهرة، القاهرة/ مركز البحوث العربية، ١٩٩٢، ص ص ٢٠١-٢٢٧
- (٧٢) عبد الرحمن الرافعي، مقدمات ثورة يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ص ١٦٩، ١٧٠
- (٧٣) طلعت عبد الحميد، دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر من ١٩٥٢-١٩٧٠، مرجع سابق، ص ٣٤

- (٧٤) محمود عبد الفضيل، حول التناقضات الاقتصادية والاجتماعية الجديدة وبدائل سياسات التكيف: الحالة المصرية، في المجتمع والدولة في الوطن العربي في ظل السياسات الرأسمالية الجديدة، القاهرة، مركز البحوث العربية، ١٩٩٦، ص ص ٢١-٥٧
- (٧٥) طلعت عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٣٤
- (٧٦) أنور عبد الملك، المجتمع المصري والحيش،
- (٧٧) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري ١٩٥٢-١٩٨٠، القاهرة، ١٩٨٤
- (٧٨) المرجع السابق
- (٧٩) المرجع السابق
- (٨٠) عبد الرحمن الرافعي، مقدمات ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ١٧٣
- (٨١) محمد عزوق، قراءة في أوراق علي صيرى، القاهرة، المستقبل العربي، ١٩٩٢، ص ١٠٥، ١٠٤
- (٨٢) أحمد الشربيني، التنمية الاقتصادية والاجتماعية، في رعوف عباس حلمي (محرر) أربعون عاما على ثورة يوليو: دراسة تاريخية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢، ص ص ١٢٥-١٦٥
- (٨٣) محمود جاد، الطبقة الوسطى المصرية: الدور والإمكانية، ورقة بحث مقدمة للندوة السنوية الأولى عن المجتمع المصري في ضوء متغيرات النظام العالمي، القاهرة ١٠-١١ مايو، ١٩٩٤
- (٨٤) Berger Morro, Bureaucracy and Society in Modern Egypt: A Study of the higher civil Service, N.J: Princeton University Press, ١٩٥٧, p ١٥
- (٨٥) جمال مجدى حسنين، البناء الطبقي في مصر (١٩٥٢-١٩٨٠) القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨١، ص ٥٤ -
- (٨٦) برهان غليون، اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعة، ط ٣، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٩٠، ص ١٠٤، ١٠٥
- (٨٧) مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، ط ٦، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٩٢، ص ص ٧٥-٨٠
- (٨٨) برهان غليون، مرجع سابق

- (٨٩) محمد السيد سعيد، أحوال الطبقة الوسطى، في أحوال مصر، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، س ١، ع ١، صيف ١٩٩٨، ص ص ٥٨-٦١
- (٩٠) أنور عبد الملك، الإبداع والمشروع الحضاري، القاهرة، دار الهلال، ١٩٩١، ص ٨٧ (كتاب الهلال، ع ٤٩١)
- (٩١) سلوى غريب جالو، مرجع سبق ذكره، ص ١٠١
- (٩٢) جلال أمين، ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصري في نصف قرن من ١٩٤٥-١٩٩٥، ص ٧٩.
- (٩٣) Carnoy, Martin, Education and Social Transition, op.cit. p p ٦٣-٧٠.
- (٩٤) نفيسة عمران الشانلي، التخطيط الكيفي للتعليم الإلزامي في جمهورية مصر العربية من عام ١٩٥٢-١٩٩٠: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٩٧، ص ٢٦
- (٩٥) سعد مرسى أحمد، سعد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٣، ص ٤٣٢
- (٩٦) ساطع الحصري، حولية الثقافة العربية، السنة الأولى، القاهرة، جامعة الدول العربية: الإدارة الثقافية، ١٩٤٩، ص ٣٦١
- (٩٧) في هذا الشأن: انظر: عوض توفيق عوض، علاقة مجانية تعليم المرحلة الأولى في مصر بالعدالة الاجتماعية بين التلاميذ: دراسة تحليلية من ١٩٢٣-١٩٨١، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٢، ص ص ١١٢-١١٨
- (٩٨) نفيسة عمران الشانلي، مرجع سابق، ص ٢٨
- (٩٩) عوض توفيق، حسن صبرى، وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧-١٩٧٩، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٨٠، ص ص ١١٥-١٢٤
- (١٠٠) وزارة التخطيط، سلسلة دراسات إحصائية عن تطور التعليم قبل الجامعي في مصر في ثلاثين عاما (خلال الفترة من ١٩٦٠/٥٩-١٩٨٩/٨٨)، القاهرة، ١٩٩١، ص ٢٠
- (١٠١) المرجع السابق، ص ٧١
- (١٠٢) الإحصائية خاصة بعلم ١٩٥٣/١٩٥٤ بداية ظهور المرحلة الإعدادية
- (١٠٣) محمد خيرى حريى وآخرون، تطور التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة (١٩٢٠-١٩٧٠)، القاهرة، اليونسكو، ١٩٧٠، ص ١٣٢

الفصل الرابع
الفاعلون الرسميون والمتلقون
للخطاب الرسمي

تناولنا فى الفصل السابق المجتمع المصرى منذ ١٩٥٢-١٩٨١ والقوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية المحددة للخطاب الرسمى للدولة ومن ثم الخطاب التعليمى والصانع للسياسة التعليمية.

ويحاول الفصل الحالى تقديم رؤية حول طبيعة الخطاب السياسى للدولة فى فترة الدراسة محاولا توضيح طبيعة كل من المرسل والمتلقى للخطاب الرسمى، وإبراز محددات الخطاب، والقوى السياسية الصانعة له، وطبيعة المتلقى ومدى تأثيره بالخطاب السياسى الفاعل والذى من خلاله تتبلور كافة المنظومات الفاعلة فى المجتمع وعلى رأسها التعليم. ولتوضيح ذلك ينقسم الفصل إلى المحاور التالية:

المبحث الأول: الخطاب الرسمى للتعليم فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

١. طبيعة صانع الخطاب
٢. طبيعة الشعب المصرى بشكل عام ومدى تفاعله مع الخطاب فى هذه المرحلة.

المبحث الثانى: الخطاب الرسمى للدولة فى الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

١. طبيعة صانع الخطاب.
٢. التغيرات الطارئة على الشعب المصرى ومدى تفاعله مع الخطاب فى هذه المرحلة.

المبحث الأول

الخطاب الرسمى للتعليم فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

تناولنا فى موضع سابق آليات بناء الخطاب، والذى نغنى به هذا المنتج للفكر المطروح من خلال نصوص، ما هى إلا رسالة من الكاتب إلى القارئ، وقد تكون هذه الرسالة أما رسالة شفوية أو مكتوبة، بشرط أن تحقق الاتصال بين

صانع أو كاتب الخطاب وبين مستمعيه، ومن هنا يكون الخطاب عملاً على الرغم من أنه من إنتاج صانعه، إلا أننا لا نستطيع أن نغفل دور المتلقى لفكرة الخطاب؛ من حيث استيعابه لهذه الفكرة التي لا تتم من فراغ بل من وعيه وخبراته، ومن هنا يسعى صانع الخطاب إلى إبراز وجهات نظره والفكرة التي هو بصددتها من خلال وعيه وخبراته أولاً، ثم من فهمه ثانياً لطبيعة المتلقى^(١) أى بالجنس الذى ينتمى إليه القارئ ووضعه الاجتماعى، واللحظة التاريخية التي يعيش فيها، والتي يطلق عليها "القوى المولدة الثلاث- الجنس والوسط واللحظة"- التي ينتج فيها النص^(٢)؛ ومن ثم فإنه يلجأ إلى إبراز أشياء والسكوت عن أشياء أخرى فى النص^(٣)، والتي يسميها علماء البلاغة، نظرية البرهان^(٤) والتي لا تنمو إلا من خلال معرفة جمهور المستمعين.

ولفهم طبيعة الخطاب السياسى فى التعليم يستلزم الأمر الوقوف على طبيعة كل من صانعه ومتلقيه، ويقول آخر طبيعة رئيس الجمهورية باعتباره المعبر والمستول الأول عن سياسة الدولة حيث نص الدستور فى مواده من ١١٩-١٤٥ على أن الرئيس المنتخب يضع بالاشتراك مع الحكومة، السياسة العامة للدولة فى جميع النواحي السياسية والاقتصادية والإدارية، ويشرف على تنفيذها، كما أن له الحق فى حضور جلسات مجلس الوزراء ورئاستها، وحق اقتراح القوانين وإصدارها، بل حق إصدار قرارات لها قوة القانون بتفويض من مجلس الدولة وهو القائد الأعلى للقوات المسلحة^(٥). هنا لا تكون الحكومة إلا أداة تنفيذية تُسأل أمام مجلس الدولة، فى حين أن ليس لها الحق فى سؤال صاحب القرار أو صاحب السلطة بمعنى آخر فإن رئيس الجمهورية، قد يكون بهذا قد أمّتك وفقاً للدستور كل مقاليد الأمور فى يديه^(٦). والذي بها أضحي مصدراً للشرعية، ومنبعاً للسلطة على نطاق المجتمع كله^(٧).

ثم طبيعة الشعب المصرى والمتلقى لهذا الخطاب ومدى مساهمته فى صناعته، ومدى تقبله أو رفضه له.

طبيعة صانع الخطاب فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١

بدأت هذه المرحلة بثورة يوليو ١٩٥٢ والتي كان الضباط الأحرار هم القائمون بها، وبالتالي فكان من الطبيعى أن يمسك هؤلاء بمقاليد الحكم، وقد قدمنا فى الفصل السابق بشكل إجمالى طبيعة العسكريين فى الحكم، وتميزت الفترة من ١٩٥٢-١٩٥٤ بمحاولات الاستقرار والتوازن، وبالتالي لم تتضح الرؤية فى طبيعة الرئيس الجديد حتى عام ١٩٥٤ والتي تزعمها الرئيس جمال عبد الناصر. والذى كان ذو طبيعة خاصة نحاول أن نتناولها بالتحليل قبل البدء فى دراسة الخطاب الملقى من جاتبه ومن ثم طبيعة المرحلة.

الرئيس جمال عبد الناصر: النشأة والتكوين

ولد جمال عبد الناصر فى الإسكندرية فى يناير من عام ١٩١٨، وإن كان ينحدر فى الأساس من صعيد مصر من قرية بنى مر بأسىوط، والتي حرص والده على استخراج شهادة ميلاده منها، وكان للأصل الصعيدى دوره فى تكوين شخصية ناصر الجسمانية والعقلية^(٨). فقد انحدر جمال عبد الناصر من أسرة مستتيرة، حيث كان جده حسين خليل سلطان قد تولى زمام المبادرة فى تعليم أهل قريته النائية، واشترك مع أهالى القرية فى فتح كتاب لتعليم الأطفال القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة، ومن ثم فقد كان عبد الناصر (الأب) من تلاميذ أبناء هذه القرية، وأراد الجد أن يكمل تعليم ابنه فأرسله إلى أخواله فى الإسكندرية حيث حصل على الشهادة الابتدائية، وعين موظفا صغيرا بالبريد فى مدينة الإسكندرية، والتي تزوج واحدة من بناتها عام ١٩١٧، وأنجب منها جمال عبد الناصر^(٩)، وعندما بلغ جمال الثالثة من عمره انتقل والده مرة أخرى إلى مسقط رأسه أسىوط^(١٠)، وفى سن السابعة أرسله أبوه إلى عمه خليل الموظف بوزارة الأوقاف بالقاهرة، والذى كان تلقى تعليمه بمساعدة شقيقه عبد الناصر ومن ثم فقد حان الوقت ليتحمل مسئولية ابن أخيه ليتلقى تعليمه^(١١)، الأمر الذى شكل

عاملاً هاماً في تكوين شخصية ناصر الثقافية؛ حيث كان هذا العم أيضاً من الوطنيين، وقد تم اعتقاله إبان ثورة ١٩١٩؛ الأمر الذي حال دون زواجه وعوضه عن ذلك تبني ابن صديقه؛ والذي كان استشهد في واحدة من المظاهرات ضد الاستعمار^(١٢). وكان هذا بمثابة ترسيخ الروح الثقافية والوطنية لناصر حيث بدأت أسئلته تجد سبيلها إلى الإجابات التي ما برحت خياله، وأثرت هذه الطفولة المبكرة على مزاجه الخاص^(١٣)؛ حيث لم يكن مثل بقية الأقران في مثل سنه يميل إلى اللهو والفكاهة الأمر الذي وُصف من قبل الآخرين بأنه سوبوى المزاج^(١٤)، وقد يكون هذا الوصف مصيب إلى حد ما فقد اتضحت فيما بعد لأحايثه مع الشباب^(١٥)، وعندما بلغ جمال التاسعة توفيت أمه، ولم يُخبره والده في حينه حتى أن عاد إلى قريته في الأجازة الصيفية ليتلقى خبر الوفاة، والذي كان إثر مرض ولم تتلق العلاج الجيد نظراً لعدم توافر سبل العلاج في القرية الصغيرة النائية، الأمر الذي أثر كثيراً على ناصر^(١٦). وتزوج أبوه مرة أخرى، الأمر الذي أثر تأثيراً بالغاً على وجدانه. وأدت إلى توتر علاقته مع أبوه الذي كان دائم الخلاف معه لمعارضته أعماله الثورية^(١٧).

وبعد وفاة أمه عاد جمال مرة أخرى إلى الإسكندرية حيث كان انتقل والده للمرة الثانية إليها ليكمل تعليمه الثانوي. وفي بداية الدراسة الثانوية اشترك ناصر في إحدى المظاهرات المناهضة لحكومة إسماعيل صدقي باشا^(١٨)، ومن الجدير بالذكر أن اشترك ناصر في هذه المظاهرة بالمصادفة وكان عمره آنذاك ثلاثة عشر عاماً، ولم يكن يعرف سبب هذه المظاهرة^(١٩). الأمر الذي أدى إلى توتر العلاقة مع أبيه الذي كان يخشى على أبنه أن يسلك مسلك عمه خليل، ومن ثم قرر أن ينقل أبنه إلى مدرسة أخرى بمنطقة حلوان بالقاهرة، إلا أن الأمر لم يستمر أيضاً لفترة حيث تم انتقال الوالد مرة أخرى إلى القاهرة وبالتبعية تم نقل عبد الناصر إلى مدرسة النهضة الثانوية والتي ظل بها هذه المرة حتى بلغ عامه الثامن عشر^(٢٠). وفي المدرسة الثانوية بدأ جمال عبد الناصر عمله السياسي هذه

المرّة بشكل جدى حيث تزعم فى عام ١٩٣٥ مظاهرة بدأت بخطاب حماسى جيش أدى إلى اشتراك المدرسين مع الطلبة فى التظاهر، وفى نفس الوقت أرسل مندوبين من زملاءه للمدارس الأخرى بدعوتهم فيه للمشاركة، ولمحاصرة للمظاهرات أمر الإنجليز بفتح كوبرى عباس فأصدر جمال أوامره بالتوجه إلى بيت الأمة (منزل الزعيم سعد زغلول) والذى كان مقر تجمع حشود هائلة من المصريين فى انتظار ما سوف يعلنه النحاس باشا إزاء الموقف إلا أن الجنود الإنجليز فتحوا النار على المتظاهرين وأصيب جمال عبد الناصر هذه المرة فى جبهته مما اضطره إلى الذهاب إلى المستشفى وأصبح من هذه اللحظة اسمه بين قوائم المتظاهرين فى وزارة الداخلية.^(٢١) الأمر الذى أدى إلى حرمانه و فصله من المدرسة بتهمة تحريض الطلبة، إلا أن إضراب الطلبة فى فصولهم أدى إلى تراجع الناظر عن قراره وإعلانه إلى المدرسة ومن ثم تقدم لامتحان البكالوريا وتم الحصول عليها.^(٢٢)

وبعد حصوله على البكالوريا فى العام التالى تقدم للالتحاق بالكلية الحربية إلا أنه لم يقبل بها نظرا لانحداره من الطبقة الوسطى من ناحية، وما ورد فى سجله من اشتراكه فى المظاهرات من ناحية ثانية، وعدم وجود "وساطة" فى ملف التقديم من ناحية ثالثة، مما اضطره للتقدم لكلية الحقوق. وفى العام التالى فتحت الكلية الحربية أبوابها لأبناء العامة للتقدم فعاد مرة أخرى وتقدم للكلية الحربية وفى هذه المرة قرر جمال عبد الناصر البحث عن وساطة، ومن ثم فقد لجأ إلى عمه خليل طالبا مساعدته فى هذا الشأن، وبالفعل تدخل العم من خلال صديق له يعمل نائبا لسكرتير عام وزارة الحربية، والمعروف عنه اهتمامه بتربية الكوادر الوطنية بين ضباط الجيش وبالفعل تم قبول جمال بين صفوف الكلية الحربية، ومن الجدير بالذكر أنه فى هذا العام تم قبول عدد من أبناء الطبقة الوسطى أمثال عبد الحكيم عامر، حسين الشافعى، وخالد محى الدين وزكريا محى

الدين.. وعدد من الضباط الأحرار الذين قادوا ثورة يوليو^(٢٣)، وقبيل بها هر
وعدد من أبناء طبقته وتخرج منها وهو في العشرين من عمره^(٢٤).
وقد أدى التجوال من مدينة إلى مدينة إلى فقدان للشعور بالانتماء
الأسرى لدى عبد الناصر، الأمر الذي شكل وعيا خاصاً لديه بالبحث عن كيان
اجتماعي أوسع يشمل الوطن والأمة بأكملها.^(٢٥)

الطبيعة الشخصية لحمال عبد الناصر

وعن الطبيعة الشخصية لناصر كما يصفها السادات في كتابه عن الثورة
وعبد الناصر بأنه كان عميق التفكير، مثيراً لموضوعات جادة حتى أثناء جلسات
المرح مستتبها منها فكرة أو رأي يثير مناقشات حولها. وناصر كان كثيراً ما
ينطوى على نفسه. ويعتبر شدة الحياء من أهم الصفات التي يتصف بها فهو
يكيف حياته بمثله الصعيدية الخاصة فيكون وديعاً رقيق متعلق بالحنان، حلو
الإخاء والصدقة، مستأثر بحب واحترام الآخرين. وفي نفس الوقت ينقلب أسداً
صهوراً إذا ما استشعر مجرد التفكير في الاعتداء عليه^(٢٦).

كما عُرف عن ناصر التحكم في أعصابه،^(٢٧) والتريث والصبر والتفكير
الكثير،^(٢٨) ولا يستطيع المرء أن يعرف ما يدور بذهنه،^(٢٩) وهو قادر على إنشاء
الألفة والود والصدقة مع كل المحيطين به.^(٣٠) وهذا من الأمور التي كان يخشاها
قواده في الجيش و البوليس السياسى من القبض عليه حتى لا يثير سخط الجيش
عليهم.^(٣١)

ويقول يوجين جويتين مدير المخابرات الأمريكية سابقاً "مشكلتنا الحقيقية
مع جمال عبد الناصر أنه بلا رذيلة مما يجعله من الناحية العملية غير قابل
للتجريح، فلا نساء ولا خمر ولا مخدرات، كما لا يمكن شراؤه أو رشوته، أو حتى

تهويشه.. نحن نكرهه ككل، ولكننا لا نستطيع أن نفعل تجاهه شيئاً، إنه فعلاً بلا رز يله.. وغير قابل للفساد^(٣٢)

أما ما يقوله هو عن نفسه يتضح في رسالة كتبها لصديقه حسن النشار "كل عيبى فى عملى إتنى دوغرى، لا أعرف الملق، ولا الكلمات الناعمة، ولا أتمسح فى الأذيال، شخص هذه صفاته يُحترم من الجميع، ولكن الرؤساء يا حسن يسوؤهم ذلك الذى لا يتملق و لا ينافق.. فهذه كبرياء، وهم شبوا على المذلة فى كنف الاستعمار يقولون "كما كنا يجب أن يكونوا" كما رأينا يجب أن يروا" والويل كل الويل لذلك المتكبر _ كما يقولون _ الذى تأبى نفسه السير على منوالهم"^(٣٣)

بدايات تكون الفكر السياسى عند ناصر:

تكونت أفكار ناصر السياسية والوطنية منذ الصغر كما أوضحت الدراسة سلفاً والتي يمكن أن نلخصها فى عدد من المحاور على النحو التالى:

١. الأجواء السياسية المختلفة والأحداث العديدة المتوالية: والتي كتبت

تستوعب نظره منذ طفولته مثل أوضاع الفلاحين المعدمين، وثكنات الاحتلال. واشتراكه فى المظاهرات الهاتفة بعودة دستور ١٩٣٣، ومظاهرات ١٩٣٦.^(٣٤)

٢. القيم الاجتماعية الموروثة: والتي كان لها عميق الأثر فى حياته^(٣٥)

والتي ساهمت فى تصوراتهِ فيما بعد حيث كان يتبلور ذلك فى لعب الأطفال والشعارات التي كانوا يتغنون بها " يارب يا متجلى أهلك العثملى " يارب يا عزيز... داهية تأخذ الإنجليز"^(٣٦)

٣. البعد القومى: حيث كان لوعده بلفور أثراً عميقاً لمعظم الدول العربية

التي هبت لشجب هذا التصريح حيث يذكر ناصر قيادته لمظاهرة وهو طالب فى الثانوى فى ذكرى وعده بلفور من كل عام^(٣٧).

القراءات التي أثرت على تكوين الوعي عند جمال عبد الناصر

حاول كثير من الباحثين العرب والأجانب تصنيف قراءات عبد الناصر، والتي تم الحصول عليها من خارج المدرسة والكلية الحربية وكانت تشمل الكتب والمجلات والجرائد العربية، ويكاد يكون هناك اتفاق في هذا التصنيف الذي قام به حيث صنفت إلى كتب دينية، وتاريخية، وسياسية، واقتصادية، كتب أدبية وسير شخصية، وتنوعت هذه المجموعة ما بين كتب على المستوى العالمي، وآخر على المستوى الإقليمي، وكتب على المستوى المصري^(٣٨)

وقد بلغت هذه القراءات (مع ملاحظة أنها للقراءات التي تم حصرها من مكتبات المدرسة الثانوية والكلية الحربية فقط) حوالي ٧٥ كتابا، ومن الملاحظ من نوعيات الكتب التي قرأها عبد الناصر تنوعها بين الموضوعات المختلفة، بالإضافة إلى اهتمامه الخاص بسير الزعماء سواء على المستوى المصري أو الإقليمي أو الدولي . ويرى البعض أن قراءاته في الإصلاح الديني أمثال محمد عبده وجمال الدين الأفغاني كانت ذات أهمية في تحويل تفكير جمال عبد الناصر من الأيديولوجية الدينية إلى الأيديولوجية القومية العربية^(٣٩)

قراءته لفولتير، وروسو بجانب السير الذاتية للزعماء أمثال نابليون ومهاتما غاندي^(٤٠)، لاسكى ونهرو والإسكندر الأكبر، ويوليوس قيصر، والذي كان قد قام بتمثيل دوره في إحدى المناسبات في المدرسة الثانوية، وأنسى ورين بيفان حيث بدأ إعجابه بالأفكار الاشتراكية والتي بدأت تتكون شيئا فشيئا^(٤١) كذلك كان من أهم اهتماماته قراءته قراءات عن مشكلات العالم العربي، والتاريخ السياسي، والتاريخ الإسلامي ومن أهم قراءاته في هذا المجال "المدافعون عن الإسلام" كما حرص على تعلم اللغة الإنجليزية حتى يتمكن من قراءات تاريخ الدول الأجنبية^(٤٢).

كذلك كان من أهم قراءاته الأدبية نائب في الأرياف لتوفيق الحكيم والذي كان له مكانة خاصة عند ناصر، ومن أهم ما قرأه لتوفيق الحكيم والذي كان نو

أثر بالغ الأهمية فى تفكير ووجدان ناصر "عودة الروح" والتي ترى أن الشعب المصرى فى انتظار الرجل الذى تتمثل فيه كل العواطف وأماثيه ويكون رمز الغاية"،^(٤٣) كذلك كان إعجابه الشديد بقصة "أم القرى" والتي كانت تتحدث عن اتحاد الإسلام ويرى أن سبب تخلف الشرق أن للحكم ملكى، وأمرأه يعيشون فى بذخ وترف " إن تخلفنا ناتج عن كبتنا التى لتقلب إلى غفلة طويلة، والذى ينقصنا هو الزعيم والقائد، والذى سيكون شريف وقوة للشعب، وينقصنا أيضا رأى عام قوى، وفى الختام يختار مصر مركزا لوحدة لهذه الحركة"^(٤٤).

ومن الجدير بالذكر أن ناصر تأثر كثيرا بعدد من الشخصيات الهامة فى حياته وعلى رأسها النبى محمد (صلى الله عليه وسلم) كما تأثر بالسيد المسيح (عليه السلام) ، ومن الشخصيات المعاصرة كان تأثره بعزير المصرى حيث يذكر أنه كان معجبا به عندما كان ضابطا صغيرا فى الجيش^(٤٥) ، كذلك فكان لبعض الشخصيات العالمية تأثيرا على فلسفة عبد الناصر مثل غاندى . ومن خلال هذا العرض الموجز السابق حول قراءات جمال عبد الناصر يتضح أنه كان قد تبلور فى ذهنه منذ ريعان شبابه صورة الزعيم والبطل والذى توحد معه وعمل ساعيا على تنمية هذا القائد بداخله من خلال قراءاته وأسلوب حياته سواء العسكرية أو السياسية أو الخاصة أما حلمه الكبير بالوطن الأكبر القومى والوحدة الإسلامية التى هى القاسم المشترك للوطن العربى هى بمثابة الحلم الدائم الذى ما تهاون يوما للعمل على تحقيقها وهى من الأمور التى أشار إليها فى فلسفة الثورة.

الحياة العسكرية فى حياة ناصر وتأثيرها عليه

ساعد التحاق ناصر بالكلية الحربية فى عام ١٩٣٧ والتحاقه بالجيش بعد تخرجه على تحقيق مآربه من العمل السياسى المنظم ، والذى كان يسعى إليه،

ومن الواضح أن قراءاته في مراجع الإستراتيجية العسكرية، وسير الزعماء والثورات والأدب ساعدته على التخطيط لفكرة الضباط الأحرار ومن ثم الثورة، ومع التغيرات المستمرة في الجيش نقل ناصر إلى عدد من الأماكن تراوحت بين شهر وأربعة أشهر انتهت به إلى السودان لمدة عامين، وأثناء هذه التنقلات كان يسعى لجمع الضباط حول فكرة الاستقلال والتي كانت النواة الأولى لفكرة الضباط الأحرار،^(٤٦) والتي تم تشكيلها وبدء العمل بها كخلية سرية منظمة منذ عام ١٩٤٩.

وكانت الخلية الأولى لتنظيم الضباط الأحرار تضم عددا من الأسماء والتي من بينها كمال الدين حيسين والذي تقلد وزير التربية والتعليم في الفترة من ١٩٥٤-١٩٦١ ومع بداية ١٩٥٠ انضم إلى المجموعة عددا آخر من بينهم أنور السادات وانتخب جمال عبد الناصر رئيسا للجنة التنفيذية للضباط الأحرار،^(٤٧) وقد أعلن جمال أن هذا التنظيم يقوم على ثلاثة أسس هي الصداقة، السرية التامة، والتفاني في حب الوطن

بواكير العمل السياسي لجمال عبد الناصر:

تناولت الدراسة منذ قليل بداية اشتراك ناصر في المظاهرات منذ كان طالبا في الثانوى والذي اعتقل بسببها في عام ١٩٣٦، وأصيب في جبهته آنذاك، الأمر الذي أغضب والده، وتم نقله من المدرسة إلى مدرسة ثانوية أخرى، وما لبث أن انتقل إلى القاهرة مع والده للمرة الثانية؛ حيث التحق في هذه المرة بمدرسة النهضة والتي كان يرى فيها ضالته المنشودة، فسرعان ما كان يدعو زملاءه الطلبة إلى بيته بحى الخرنفش القريب من الأزهر ليتناقشوا في أمور السياسة، مما دعى مدرس اللغة العربية آنذاك بتحذيره من حديثه الوطنية، ونصحه بأن يخفى هذا الشعور الوطنى المتأجج، إلا أن جمال عبد الناصر رفض في قوة وأدب هذه النصيحة التي لم يكن في مقدوره العمل بها.^(٤٨) وعلى الرغم

من اعتقاله فترة ليست بالقصيرة قبل امتحان البكالوريا إلا أنه تقدم للامتحان، حيث حصل على البكالوريا بتفوق، ومن هنا بدأ العمل السياسى حيث انضم إلى "حزب مصر الفتاة" التى كان قد تعرف على بعض أعضائها أثناء اعتقاله، ويعتبر حزب مصر الفتاة أول حزب فى مصر ينادى بالعروبة، وعندما بدأت الخلافات تدب فى الحزب خاب أمله وانتقل إلى حزب الوفد ولم يطل به الحال حتى التحق بالجيش بعد ذلك.^(٥٩)

ومع قيام الثورة كان ناصر فى الرابعة والثلاثين من عمره، ومن ثم فكان من الضروري أن يبحث هؤلاء الضباط عن كيان ذى رتبة للاحتماء باسمه، وكان اللواء محمد نجيب هو ذلك الشخص. واستمر نجيب هو القائد العلم للثورة، وحتى ١٩٥٤ وبعد أزمة مارس آذار،^(٥٠) والتى لعب فيها ناصر دورا كبيرا للعمل على إزاحة محمد نجيب،^(٥١) وبالفعل نجح واستمر يمارس السلطة المطلقة كقائد للثورة حتى انتخب رسميا رئيسا للجمهورية فى ٢٣ يوليو ١٩٥٦^(٥٢). وساعده على هذا الاستمرار قرار تأميم قناة السويس، ثم انتصار مصر فى حرب ١٩٥٦.

وتميز ناصر طوال فترة الحكم والتى استمرت ثمانية عشرة عاما بممارسه الحكم منفردا على الرغم من مشاركة الآخرين فى القرارات محاولا معرفة رأى كل فرد منهم، إلا أنه كان يستأثر فى النهاية باتخاذ القرار. والتى كان محط تساؤل كثير من الصحفيين حول هذا الانفراد بالسلطة ووصفه بالديكتاتورية.^(٥٣)

وعلى الرغم من هذا فقد ساعدته شخصيته الكارزمية فى احترام وحب ليس فقط الشعب المصرى بل الشعوب العربية وشعوب العالم الثالث والتى كان بالنسبة لها نموذجا حيا لحركات التحرر الوطنية لهذه الشعوب.^(٥٤)

الوعى القومى لحمال عبد الناصر

تعرضت الدراسة فى موضع سابق مدى تأثير جمال عبد الناصر بقصة أم القرى والتي كان يرى من خلالها صورة البطل المحرر للأمة العربية والإسلامية وإن تكون مصر هى المحور الذى تتحرك من خلاله الحركات التحررية

وفى كتابه فلسفة الثورة " أنكر فيما يتعلق بنفسى أن طلائع الوعى العربى بدأت تتسلل إلى تفكيرى وأنا طالب فى المدرسة الثانوية أخرج مع زملائى فى إضراب عام فى الثانى من نوفمبر من كل سنة احتجاجا على وعد بلفور الذى منحته بريطانيا لليهود ومنحتهم به وطنا قوميا فى فلسطين اغتصبته ظلما من أصحابه الشرعيين. وحين كنت أسائل نفسى فى ذلك الوقت لماذا أخرج فى حماسة ولماذا أغضب لهذه الأرض التى لم أرها؟ لم أجد فى نفسى سوى أصداء العاطفة... ويستطرد ناصر فيقول بدأ الفهم يتضح وتكشف الأعمدة التى تتركز عليها حقائقه لما بدأت أدرس وأنا طالب فى الكلية الحربية حملة فلسطين ومشاكل البحر المتوسط ^(٥٥) وهنا يصبح وعى جمال عبد الناصر بالقضية الفلسطينية ليس على سبيل العواطف، وإنما بدأ البعد القومى الإستراتيجى يتبين له من خلال أمن المنطقة والتى تصبح فى خندق واحد وهو ما يعبر عنه فى نفس السياق بأنها حالة دفاع عن النفس حيث أن رفح ليست هى حدود مصر بل أن سلامتنا تتعلق بالتبعية بحدود الدول المشتركة معنا فى نفس المنطقة وفى هذه الحالة تصبح القضية الفلسطينية قضية دفاع عن النفس. ^(٥٦)

ويُعرب ناصر مرة أخرى على ضرورة الوحدة العربية حيث يعلن فى خطابه للجماهير فى عيد الثورة الثانى أن هدف حكومة الثورة هو أن يكون العرب أمة واحدة يتعاون أبنائها على الخير والشر وأن موقع الأمة العربية الجغرافى، وحضارتها ومواردها واتصالها بالشرق الإسلامى يجعل منها أمة عربية قادرة على التأثير على العالم، ومن ثم فإن الثورة تؤمن بأن مشاكل العرب هى مشاكل

المصريين، وأن مشاكلهم الخاصة لم تصرفهم قط عن كل جهد عربى لتحرير العرب. (٥٧)

ومن المسلمات الأساسية لفكر ناصر العربى فإنه يرى إن رباط الإسلام رباط مقدس، يربطنا بدول وشعوب مسلمة فى أقاصى آسيا وأعماق أفريقيا، إلا أن هذا الرباط المقدس شئ وقضية الأمن ووحدة المصلحة شئ آخر؛ حيث أن هناك مرتكزات أساسية بجانب الدين وهى وحدة الثقافة ووحدة اللغة ووحدة التاريخ ووحدة الامتداد الجغرافى. (٥٨)

وتعتبر ثورة يوليو هى النموذج الذى سار بهداه معظم الثورات التحررية فى الوطن العربى والآراء التى كان يبديها ناصر كانت بمثابة المحرك الرئيسى لهذه الثورات التحررية. (٥٩)

ومرة أخرى نرى أن تأثير قراءات جمال عبد الناصر سواء الأدبية أو العسكرية قد لعبت دورا فى تشكيل تفكيره وتوجهاته السياسية. (الوحدة بين مصر وسوريا) ، حركات التحرر فى الجزائر، حرب اليمن، منظمة فتح، حلف بغداد... إلخ (٦٠) وقد تبلور هذا الاتجاه فى أحاديثه وخطبه المختلفة للطلبة العرب، بشكل عام وخطبه إلى الشباب والطلبة المصريين بشكل خاص؛ حيث لا يكاد يخلو حديث خاص أو خطاب إلا أن يكون فيه تنويهها للقومية العربية بشكل عام والقضية الفلسطينية بشكل خاص وهو الأمر الذى سيتضح بجلاء فى حينه.

وكان من أهم ما سعى ناصر إليه هو جمع شمل العرب مقتنعا بضرورة القومية العربية (٦١) والتى ظلت حلما حتى تاريخ وفاته عام ١٩٧٠. (٦٢)

ثانيا: الشخصية المصرية

ستحاول الدراسة في هذا الجزء إلقاء الضوء على طبيعة المتلقى للخطاب وهو الشعب المصري ولتبيان هذه الطبيعة ترى الباحثة ضرورة تناول الموضوع من خلال:

١. أصل المصريين - النشأة والتكوين .
٢. علاقة المصري بالحاكم والسلطة .
٣. سلبيات وإيجابيات الشخصية المصرية .

الشخصية المصرية - النشأة والتكوين

حضت الشخصية المصرية بالكثير من الدراسات حول نشأة وتكوين الإنسان المصري، وتعددت النظريات حول هذا الموضوع،^(١٣) واختلفت كثيرا وتقاربت إلى حد ما. حيث جمعت كثير من الدراسات التي بحثت في أصل المجتمع المصري، فمنها من أصر على أن سكان مصر الأصليين جاءوا من مصدر خارجي، إما من جنوب أفريقيا أو من جهة البحر الأحمر، أو من الشمال من آسيا أو عن طريق الدلتا،

ومنهم من يصر على أن هناك اختلاط وتصادم بين كل الأجناس الوافدة، وعلى ذلك فإن هذا التفسير يحارل أن يركز على ثنائية جنسية تتألف من قوقازيين وزنوج، غير أن الأبحاث الحديثة قد أثبتت عدم صحة هذه التكهّنات وتطرفها، ومن ثم سقطت علميا.^(١٤)

ويحاول حمدان تلخيص هذه النظريات فى تيارين أساسيين وهما وحدة الأصل أى أنه أحادى العنصر، والثانى يذهب إلى تعدد العناصر الجنسية التى دخلت وأثرت فى المصرى القديم ، وبين هاتين النظريتين تتدرج بعض النظريات ما بين مؤيد ومعارض .

وتتلخص الأولى فى أن المصريين يتمثلون فى جنس واحد أو عنصر واحد رغم كل الأجناس والهجرات المختلفة، واستند على ذلك على التركيب الجسمانى للمصريين، وقد أكمل بعض الباحثين ذلك وأدخلوا المصرى القديم فى جنسين هما الليبيين والإثيوبيين.

وتتلخص الثانية فى أن هناك جنسين مختلفين تماماً واستدلا أيضاً على ذلك من خلال التركيب الجسمانى ولكن فى هذه المرة من خلال اللون حيث وجدوا بين الجماجم اللون الأسود واللون الأبيض.^(٦٥)

بينما ترى النظريات الحديثة أن هناك تيارات أربعة فى أصل المصرى والتى تدخل فى تكوين العقل المصرى وهم: التيار الإقليمى، التيار الإسلامى، التيار الاشتراكى، التيار الأفريقى.

أولاً التيار الإقليمى: ويتفرع من هذا التيار فروع أربع وهى:

القومية العربية: ويذهب أنصار هذا الاتجاه ومن بينهم أديب اسحق، وسليم النقاش وعبد الله النديم، وعلى يوسف، وقد كان الهدف وراء هذه النظرية هدفاً ثورياً ينادى بأن خير مصر يجب أن يكون للمصريين، وهو الأمر الذى تبنته الثورة العربية، ومع التطور التاريخى أصبح المعنى يتضمن القومية المصرية وبدأت التفسيرات فى محاولة لجعل مصر قومية الأصل ويتأكد هذا الاتجاه مع الأزمات السياسية والقومية العربية.^(٦٦)

التيار الفرعونى: ويعتبر هذا التيار على عكس التيار السابق والذى رأى البعض أنه تيار معاد للعروبة، ويذهب أنصار هذا التيار إلى أن الشخصية المصرية تستمد

جذورها الأساسية من الحضارة الفرعونية القديمة، وأن كل الشعوب التي وفدت إلى مصر ما هم إلا غزاة. (٦٧)

تيار رابطة البحر المتوسط : ويرى أصحاب هذا التيار أن مصر بحكم موقعها في حوض البحر الأبيض المتوسط هي أقرب بالتبعية إلى العقيدة الأريية في ذلك، ويعد من أنصار هذه النظرية الدكتور طه حسين الذي يرى في كتابه مستقبل الثقافة " أمصر من الشرق أم من الغرب! ويستطرد في معنى الشرق والغرب والذي يعنى به هو الجانب الثقافى حيث يطرح ليصل في النهاية إلى أن العقل المصرى منذ عصوره الأولى إن كان تأثر بشيء فإنما تأثر بالبحر الأبيض المتوسط، وأن تبادل المنافع على اختلافها فإنما يتبادلها مع شعوب البحر الأبيض المتوسط" (٦٨)، ويؤكد وجهة النظر هذه الدكتور حسين مؤنس حيث يرى أن تاريخ مصر مرتبط بتاريخ البحر الأبيض المتوسط، فحياتها لا يمكن أن تستقيم إلا إذا كانت موثوقة الصلة بهذا البحر، ويذهب إلى أن هناك ثلاث قوى هاجمت مصر، وهى أفريقيا وآسيا والبحر المتوسط، ويؤكد على أن القوى الثالثة وهى البحر المتوسط هى العنصر الأساسى لمصر (٦٩)

التيار الأفريقى : وهو على غرار التيار الإقليمى ولكن فى هذه المرة ينحصر الاتجاه فى وحدة مصر والسودان، أو وحدة وادى النيل ، أو وحدة مصر بدول أفريقيا .

ثانياً : الاتجاه الإسلامى : ويمثله تياران الأول تيار تقليدى متمثل فى الأزهر وبعض الجمعيات الدينية والتي نصبت نفسها زعيمة العالم الإسلامى.

أما التيار الثانى فيهدف إلى تسييس الدين، ويمثل هذا التيار أخوان المسلمين. (٧٠)

ثالثاً : الاتجاه الاشتراكى : وتذهب كثير من النظريات أنه فى المجتمع الهيدورلوجى يضطر الأفراد إلى التعاون ويصبح التنظيم الاجتماعى شرطاً أساسياً

وضرورياً لاستمرار الحياة، ومن ثم خلق مجتمع تعاونى فى ظل حكومة قوية تدير شئون الرى، وهو عنصر أصيل للاشتراكية، مما دعى البعض وصف الحياة فى مصر الفرعونية أن فرعون كان يدير مصر بشكل اشتراكى ويضيف حمدان أن ما تصنعه البيئة النيلية والرى الفيضى نوع ما من الاشتراكية العلمية أو اشتراكية ما قبل الاشتراكية العلمية^(٧١) _ وسوف نتضح وجهة النظر من خلال الفترة الناصرية فى الحكم-

الاتجاه الرابع: الاتجاه العربى: تعرضت مصر فى هذا الاتجاه إلى بعض اللبس حول عروبة مصر. وأى كان هذا اللبس فإننا سنسلم بعروبة مصر نظراً للتاريخ الثقافى المشترك والعقلية العربية التى تضمها وحدة اللغة، ويرى الجابري أن العقل العربى هو ما خلفته وتخلفه الثقافة العربية وإن الثقافة العربية هى الثابتة إذا ما تم نسيان كل شئ حيث يتشكل العقل العربى من المحيط الاجتماعى الثقافى فى تكوين خصوصيات الفكر.^(٧٢)

ومن خلال ما سبق يمكن التمييز بين تيارين الأول والتمثل فى النخبة المثقفة وإبداعاتها الفكرية وميلهم لتبنى فكرة القومية العربية، أما التيار الثانى يرى ضرورة الوحدة العربية تحت زعامة مصر على أن تكون كل أمة محتفظة باستقلاليتها.^(٧٣)

وعلى الرغم من هذه النظريات وما بينها من اختلافات فهناك من يرى أن مصر بلاد معزولة منغلقة على نفسها مما يجعلها مختلفة عن سائر لبلدان، وفى المقابل هناك من يرى أن مصر لم تكن فى عزلة أبداً ، بينما يفسر جمال حمدان فى أسلوب رشيق يفسر به الشخصية المصرية التاريخية، ومن ثم يمكننا أن نحلل من خلالها كيان مصر الحضارى .

" أن التناسق الدقيق بين أثر الموقع والموضع قد زواج فيها بين العزلة والاحتكاك فى زواج سعيد، أخذ من كل منهما محاسنه دون أضراده، ويجعل منها

منطقة اتصال ومنطقة انفصال فى الوقت نفسه، وبالتالي منطقة توصيل وتأصيل معا، فلم تكن مصر مجرد منبع لحضارة حفرية أسنة، ولا مصبا فقط لكل وباء، أو نزوة حضارية وافدة، بل كانت دائما منبعاً ومصباً معاً، تأخذ وتعطي ابداً، ومن هنا حيويتها التاريخية وبقاؤها، إن هذا التناسق الدقيق هو مفتاح جوهرى لشخصية مصر التاريخية. (٧٤)

و فى هذا السياق يرى طه حسين من الوجهة الثقافية هذه المرة أن مصر كانت فى العصور القديمة قوة أناسية من قوى التوازن السياسى والاقتصادى بالنسبة لبلاد كثيرة كانت مهداً للحضارات الأوربية، ويستطرد طه حسين مفسراً إن علاقة العقل المصرى بعقل الشرق الأقصى علاقة اتصال ذا خطر، وأى كانت التفسيرات فإن الحقيقة التى أمامنا أن العقل المصرى اتصل من جهة بأقطار الشرق القريب كما اتصل بالعقل اليونانى اتصالاً تعاونياً وتبادل منفعى على عدد من المستويات الفنية والسياسية والاقتصادية. (٧٥)

ومع هذا التفسير نستطيع للزعم بأنه على الرغم من هذا إلا أن الشخصية المصرية تمتعت بعدد من الخصال الجماعية التى ميزتها عن غيرها من بلدان العالم الذى يفسر عدم مسخ الشخصية المصرية أو لغتها العربية العالمية بالرغم من الغزوات المتلاحقة عليها. (٧٦)

فالشخصية القومية بوجه عام تتشكل من مجموعة من الخصائص الفردية التى تكتسب بها صفة العمومية، وتتأرجح هذه السمات بين السلبية والإيجابية، ومجموع هذه الصفات القومية هى صفات مجتمع بأكمله. (٧٧)

الشخصية المصرية بين الإيجابيات والسلبيات

والشخصية المصرية بقدر ما تتمتع به من سمات إيجابية فهى تضم أيضاً عدداً من السمات السلبية الناجمة عن تخلف أنماط الإنتاج، وعن بقايا السيطرة الاستعمارية، وعن أثار العلاقات الاستغلالية للصفوة السياسية والاقتصادية. (٧٨)

وقد تتحول هذه السلبيات فى الشخصية المصرية إلى إيجابيات إذا ما تم التغيير الثورى الجذرى فى المجتمع، وقد تتغير الملامح الرئيسية للشخصية فى ظل ظروف اجتماعية وحضارية مختلفة، إذا ما تم وضع التغيير الجوهري فى بوتقة صهر ثورية، بما تحويه من إيديولوجية تقدمية وصفوة سياسية قادرة ومتجردة، وتجربة متسقة منتظمة لا تعرف الاضطراب ولا الضعف.^(٧٩) وفى هذه الحالة تطلب الشخصية المصرية قائد أو مايسترو لينظم هذا التغيير. فكما يرى جمال حمدان " أن الشخصية المصرية تشكلت بفعل البيئة الجغرافية؛ حيث تلعب البيئة النهرية الفيضية دورا فى حياة الناس فهى فى حاجة دائمة إلى "ضابط" ينظم عمليات الري حتى لا تتحول عمليات توزيع الماء إلى عمليات دموية، حيث أن طبيعة المجتمع الهيدرولوجي تتكون من مجموعة من المصالح المتعارضة. من هنا يتحتم على الجميع أن يتنازل طواعية عن كثير من حريته ليخضع لسلطة أعلى توزع العدل والماء بين الجميع، وعليه لا تكون الطبيعة وحدها سيدة الفلاح، وإنما بينهما سيدا آخر هو الحاكم. الذى يكون أداة للتكامل بين البيئة والإنسان".^(٨٠)

وبالتالى أنه فى مصر القديمة كان فرعون مصر يتوهم أنه خالق مصر، ومن ثم فقد مارس سلطانه واعتبر أن كل ما فى مصر من بشر وثروات هو ملكا له، وبالتبعية يسير المواطن المصرى أداة من أدوات الإنتاج، وقد اتسم المجتمع المصرى القديم بالتجمد والمحافظة^(٨١) فى هذا الشأن إلى حد كبير، وحتى مع تغير الحكومات تظل علاقة الحاكم والمحكوم على نفس المنوال علاقة يشوبها التناقض وسيطرة حكم الفرد وخاصة إذا ما كانت هذه الحكومات حكومات عسكرية. وعلى الرغم من هذا الاحتياج للحاكم فإن علاقة المصرى بالحاكم علاقة تشوبها التناقضات نتيجة لما تعرض له من سيطرة، فنجد فى التاريخ المصرى أمثلة على هذه التناقضات حيث تتسأل نعمات فؤاد لماذا تسقط مصر الوالى التركى "خورشيد" وتتصب محمد على لا عمر مكرم.^(٨٢)

وتظهر هذه التناقضات بشكل جلى بين أفراد الطبقة الوسطى، والتي تظهر فى فترات تتضاعف فيها تناقضات البنية الاجتماعية، ويتضخم هذا التناقض فى تعامله مع السلطة حيث ينمو الشك والتوجس إزاءها، وهى علاقة معقدة يحكمها التباعد وليس التقارب كما يحكمها الاستسلام والخنوع دون الاقتناع والتعاقد.^(٨٣) نتيجة للقهر السياسى الذى مر عليه على مر العصور.^(٨٤)

ويزداد هذا التناقض مع تاريخ الدولة المركزية فى مصر الذى جعل المصرى لا يتصور مجتمعا دون سلطة قوية وقادرة، وظل حلم المصرى بالحاكم القوى المستبد العادل الحكيم حلما قوميا ووطنيا.^(٨٥) ويرى جان برون إن سلطة الحكومة فى البلدان الجافة مثل مصر تصبح الحكومة أوتوقراطية، وفى أوقات الأزمات خاصة يتم اختيار ديكتاتوريا يتمتع بسلطات الحاكم المطلق.^(٨٦)

ويكاد يكون هذا الحلم اقترب من التحقيق مع ثورة يوليو وفى فترة الستينيات، والتي حققت فيها البنية الاجتماعية استقلالاً نسبياً وتقارب مع شخصية الحاكم، والتي لعبت فيها شخصية ناصر الكارزمية دوراً فى تحقيق هذا الحلم وظل هذا التناقض موجوداً بين الحب الشديد لناصر مع التخوف من الديكتاتورية المغلفة بها شخصية ناصر، ويزداد هذا التناقض فى ردود الفعل الهستيرية عقب التنحي بعد نكسة يونيو ١٩٦٧، وعقب الوفاة.^(٨٧)

هذا من ناحية علاقة المصرى بالسلطة بشكل عام، أما علاقة المصرى بالحاكم فهى علاقة مركبة وإن كانت لا تخرج بدورها عن التفسيرات السابقة، ويكون فقدان الثقة بين الحاكم والمحكوم هو من أهم ما يميز هذه العلاقة والتي كانت نتيجة طبيعية للتاريخ الطويل الحافل بالسلوك التصفى من جانب مختلف الحكام،^(٨٨) وترى دراسات أخرى أن المصرى يخشى السلطة أكثر من خشيته من الموت، فهى الرعب الحقيقى للمصرى وهى التى تجعله يتقبل أى ظلم دون احتجاج.^(٨٩)

ويرى هاركابى إن هذا مرده إلى أن الزعماء العرب عموماً كثيراً ما يصدرون أقوالاً كاذبة مما يؤدي إلى تضليل شعوبهم وبالتالي تنعدم الثقة بين الحاكم والمحكوم.^(١٠)

وترى الدراسات الأنثروبولوجية أن المصري بقدر ما يقابل الحاكم بالحب والولاء بقدر ما يتندر عليه في الخفاء فكما يصفه حسين فوزى "بأنه فيلسوف مسالم، علموه كيف يصون لسانه كما فرضوا عليه السخرية المستترة، فما والله ما عرفت شعباً في مثل قدرته على التندر بالحكام وفي قدرته على التلاعب بالألفاظ"،^(١١) وهو الأمر الذي يفسر ظهور ما سماه عادل حموده بالنكتة السياسية.^(١٢)

هذا من جانب علاقة المصري بالسلطة، وطبيعة تلقيه للخطاب الملقى من جانبها، فإذا أضفنا إلى هذا التكوين ثقافة الفقر الناجمة عن ثقافة القهر^(١٣)، والتي تجد طريقها في مجتمع وصل عدد الفقراء فيه في عام ١٩٥٥ حوالي ٨٠%^(١٤) بينما تقترب نسبة الأمية فيه إلى حوالي ٤٩% من مجموع السكان.

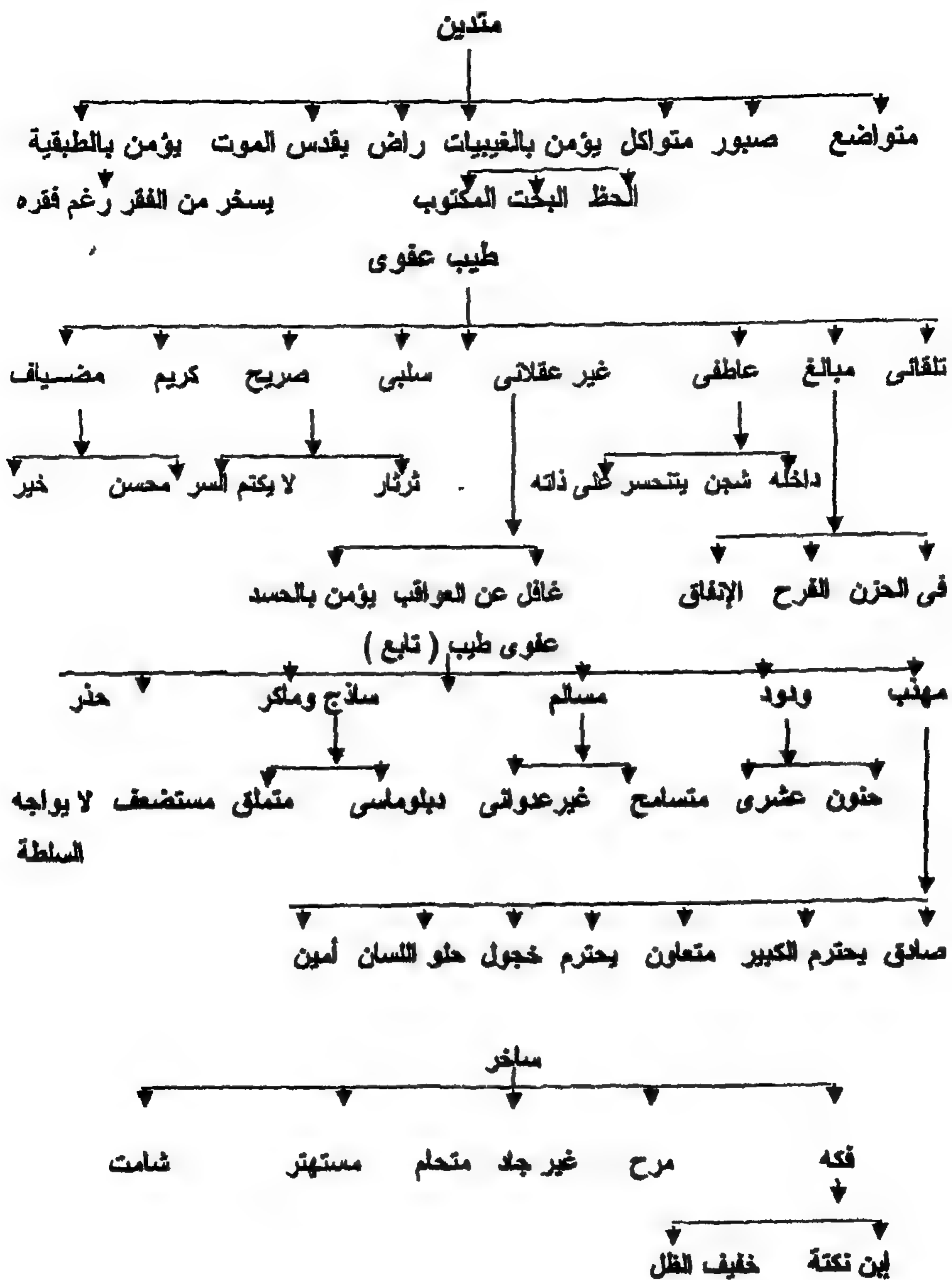
علاوة على ما سبق فإن الجوانب الانفعالية في الشخصية المصرية مبالغ فيها والتي ترد إلى أزمة الهوية والضعف الحضارى اللذان أدوا بدورهما إلى الشعور بالإحباط،^(١٥) وهي في نفس الوقت تكشف عن مدى تفاعله مع الأحداث، فالمصري وكما أثبتت العديد من الدراسات الأنثروبولوجية أنه يتميز بالطاعة والولاء للسلطة وولى الأمر " واطيعوا الله ورسوله وأولى الأمر " أيا كان.

والمصري بطبيعته لا يتشد الكمال، فهو يقدس القناعة ويرضى بالقليل، يتحمل الأعمال الشاقة تحت وطأة شمس حارقة بدون تذمر، ولا يهتم ما يملكه الآخرون من ثروة فهو قانع راضى بحظه^(١٦) وهو شديد الاعتزاز بالوطن والشغف بالبلاد، كما يتميز بالقوة والجبروت.

واختلفت الدراسات عن درجة حبه للمساواة ورفضه للطبقية والتي تتعارض مع القيم الدينية " لقد خلقنا بعضكم فوق بعض درجات "

بالإضافة أنه مبالغ في انفعالاته سواء في الحب أو الكراهية، والتي يفسرها حامد عمار بأنها نتيجة للآثار التكنيكية الخاصة بالخوف والإجبار التي يتعرض لها الأطفال والتي يضطر الأطفال إلى الأكاذيب والخداع مما ينعكس مؤخرا على حياتهم عندما يكبرون ويصبحون رجالا فيسود الشك والتكتم والخوف ومع ذلك فهو شخصية متسامحة.^(١٧)

ويوضح الشكل التالي سلبيات وإيجابيات الشخصية المصرية كما رأتها عزة عزت والتي جمعت فيها معظم الصفات التي يكاد أن يكون هناك شبه إجماع حولها متدين بطبعه، ويندرج تحت هذا التواضع الصبر، التوكل، الإيمان بالغيبات، راضى بقدس الموت، يؤمن بالطبقية ويوضح الشكل التالي شجرة تصنيف الشخصية المصرية:



وتوضح شبكة تصنيف سمات المصري^(١٨) أهم معالم الشخصية المصرية حيث جمعت ما بين الإيجابيات المتمثلة في التدين والتسامح و احترام الكبير و الصدق والحنان إلا أنها ضمت أيضا بعض الخصال السلبية والتي تلتخص في التملق وخاصة لمن هم في مركز السلطة واحترام السلطة والتي تقع ما بين المفروض وبين تطرف في قبول تجاوزاتها كذلك اللامبالاة والاستضعاف وخاصة من قبل من هم في مركز قوة الإغراق في الغيبات المتمثلة في الحظ والنصيب والمبالغة^{١٩} في الأحران والأفراح وهي ما تعكس عدم الركون إلى أحكام العقل في كثير من المواقف.

إذا كانت هذه هي أهم ما يميز الشخصية المصرية، فيكاد يكون من البديهي مع ثورة حققت له العدل الاجتماعي من خلال القوانين الاشتراكية، وإذابة الفوارق بين الطبقات، فتح أبواب التعليم أمام جميع أبناء الشعب، وحققت الاستقلال، أن يتفاعل مع خطابها بغض النظر عن مصداقية هذا الخطاب من عدمه. هذا بجانب تنبه صانع الخطاب (ناصر والسادات) إلى كل هذه الجوانب والتي كان يلعب بها في استقطاب الوجدان المصري، وهو الأمر الذي تتناوله الدراسة بالتحليل في الفصول القادمة.

المبحث الثاني: الخطاب الرسمي للدولة فى الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

يتناول هذا المبحث صانع الخطاب الرسمي للدولة فى التعليم من عام ١٩٧٠-١٩٨١ وسوف تتبع الباحثة نفس التقسيمات التى تناولتها فى المبحث السابق لصانع الخطاب الرئيس محمد أنور السادات.

يعتبر السادات من الشخصيات التى تتوقف أمامها الدراسات كثيرا قبل أن يكتب عنها حيث أن الأدبيات التى تناولت قصة حياة السادات كانت على طرفى النقيض ما بين مؤيد ومنبهر بشخصية بطل السلام، وبين معارض منذ كان مع الضباط الأحرار ومواقفه أثناء الثورة، وبعد توليه الحكم وحتى وفاته فى السادس من أكتوبر فى يوم عرسه كما يصفه موسى صبرى.^(١٠٠)

وستحاول الباحثة الالتزام بالموضوعية فى عرض الأدبيات المختلفة على أن يبين التحليل إلى أى التيارات تجنح الوثائق فى محاولة لكشف النقاب عن موقف الخطاب الرسمي من قضايا التعليم، والتنشئة السياسية، القومية العربية التى يدور البحث فى فلكها.

أولا: النشأة والتكوين

ولد السادات فى قرية أبو الكوم مركز تلا بمحافظة المنوفية فى ٢٥ ديسمبر سنة ١٩١٧ من أسرة مصرية ريفية معدمة من الفئات الدنيا مكونة من ثلاثة عشر من الأبناء،^(١٠١) وتوافق مولده قبل قيام ثورة ١٩١٩ وهى فترة تجسيد للعمل الوطنى لسائر الشعب المصرى، وبالتالي كان نتاج هذه المرحلة جيل يفيض بالوطنية.

ولم تختلف نشأته كثيرا عن عبد الناصر حيث عمل والده فى وحدة طبية تابعة للجيش البريطانى كانت تقوم بأبحاث عن الأمراض المتوطنة ولعب فيها الأب دور الممرض والموظف والمترجم بين أهل قريته وبين الأطباء الإنجليز وبعد عدد من السنوات انتقل إلى السودان مع هذه الوحدة الطبية فرأت أمه أن تزوجه

سيدة تناسب مكان العمل الجديد ووقع اختيارها سيدة ذات جذور أفريقية كانت قد وقعت في أسر العبودية أعتقت بعد قدومها إلى مصر، وكانت هذه السيدة محتفظة بنفس تقاسيم الوجه الزنجية والتي ورثها السادات عنها. وأثناء سفرهم إلى السودان حملت الأم في أنور السادات وحضرت إلى مصر لولادته وبعد فترة قصيرة تركته في رعاية جدته، وعادت إلى زوجها في السودان مرة أخرى. (١٠١)

ويقول السادات عن جدته أنها سيدة فاضلة تجمع صفات كثيرة من أهمها قوة الشخصية ورجاحة العقل، كذلك فإنها كانت على قدر كبير من الوعي حيث يلجأ إليها أبناء القرية لاستشارتها لحل مشاكلها ومنازعتهم، وكلماتها كانت أحكاماً فاصلة يطبقونها على الفور. ومن الجدير بالذكر أن هذه الجدة قد عاشت في بيت عمها وهو ضابط من أعوان القائد أحمد عرابي، واشترك في القتال ضد الإنجليز، وبالتبعية كانت تربية هذه الجدة تربية وطنية، وبانت تلقن حفيدها هذه القصص الوطنية عن كفاح شعب مصر وحفر القتال. واستبداد السلطة (١٠٢) ... إلخ.

وفي عام ١٩٢٥ عاد والده من السودان واستقر في القاهرة نظراً لطبيعة عمله، وقطن في منزل من منازل القاهرة المتواضعة والتي تتكون من أربع حجرات، ومرة أخرى ترى الجدة أن تزوج محمد السادات مرة أخرى لتعيش الزوجة الجديدة في نفس السكن مع والدته أنور السادات وأخوته الأربعة، والجدة التي جاءت من ميت أبو الكوم لتستقر مع أبنائها في القاهرة وبعد فترة قصيرة يعجب محمد السادات بفتاة لم تتجاوز الثامنة عشر عاماً ليتزوجها وبذلك تصبح الزوجة الرابعة (الأولى توفيت بعد الزواج بقليل) والتي تقيم في نفس المنزل وتصبح هي السيدة المتحكمة في كل شئون المنزل، وتنجب له تسعة من الأبناء ليصبح عددهم ١٣ ولداً وبناتاً، بينما تصبح والدته أنور السادات مثقلة بكل أعباء المنزل تقريباً، وتستمر مأساة أنور السادات الأسرية حينما يتزوج هو وأثنين من أخوته ويقومان في نفس المكان المقدس. (١٠٤)

وفى سن الخامسة من عمره أدخله والده كتباً فى القرية حيث بدأ تعلم القراءة والكتابة والقرآن^(١٠٥)، وكان إتجاره فيه عالياً يعكس قدرة على الفهم الأمر الذى ساعده على الانتقال مباشرة إلى الصف الثانى من المدرسة الابتدائية والتي تبعد عن قريته بكيلو متر وهى مدرسة "الأقباط الابتدائية"^(١٠٦)

وفى عام ١٩٣١ تم نقل السادات ليعيش مع والده فى هذا الجو المزدحم، وما لبث أن التحق بالمدرسة الثانوية، ونظراً للتكاليف الباهظة حيث كان يعيش تحت خط الفقر، فكان على الوالد أن يفاضل بين ولديه وكانت هذه المفاضلة لصالح أنور السادات. وفى المرحلة الثانوية اضطر السادات أن يعيد السنة الثانية بناء على طلب المدرسة حفاظاً على نتيجتها، وتكرر نفس الشيء مرة ثانية عند انتقاله من السنة الرابعة إلى الخامسة مما اضطره إلى الانتقال إلى مدرسة أخرى، وفى التوجيهى نجح مرة أخرى فى كل المواد ولكنه رسب فى المجموع^(١٠٧)، وبعد الانتهاء من المدرسة الثانوية تقم للالتحاق بالكلية الحربية، وكان الالتحاق بالجيش فى هذه الفترة يتسم بالطبقية أولاً وبالوساطة ثانياً، وكانت وساطة السادات فى هذا الوقت حكيمباشى الجيش وهو إنجليزى والذى كان يعمل معه والد السادات فى ذلك الوقت، وبالفعل نجح السادات فى بادئ الأمر ودفع المصاريف، إلا أنهم اضطروا للعول عن قبوله لأن هناك سبع أماكن محجوزة لوزير الحربية، ومرة أخرى يلقى للسادات متاعب فى دراسته فينتقل ما بين كلية الآداب ثم الحقوق ثم كلية التجارة وما كاد يستقر بها حتى علم أنه تم قبوله بالكلية الحربية نظراً لأن هؤلاء السبعة يجب أن ينالوا موافقة الحكيمباشى فأضروا إلى قبول السادات وزميل واحد فقط.^(١٠٨) وهنا تحقق أمل السادات والذى كان مؤمناً بأهمية الجيش فى حياة الشعوب.^(١٠٩)

ثانياً: قراءات أنور السادات ومدى تأثيرها على اتجاهاته السياسية

أكدت الأدبيات التي تناولت حياة الرئيس أنور السادات بما كان يقرأه أنور السادات مثلما تناولتها في حياة عبد الناصر، حيث كان هناك شبه إجماع من خلال خطبه أو الحديث عن ذاته بأنه يهوى قراءة التاريخ،^(١١٠) وسير العظماء وكان قد قرأ سيرة الزعيم أحمد عرابي العديد من المرات،^(١١١) كذلك فقد كانت الكتب الأدبية لها نصيب كبير في قراءات السادات مثل قصة الصياد الكبير، قصة الرداء وإن كانت القصص التي تناولت القرية أو الصراع بين القرية والمدينة من أحب القراءات إلى نفسه.^(١١٢) وهذه الأخيرة كانت مسيطرة على معظم الخطاب الساداتي.

وقد كان هناك عدداً من الشخصيات التي لعبت دورها في حياة السادات مثل أحمد عرابي، جمال آتاتورك والذي كان بمثابة مثله الأعلى، كذلك مصطفى كامل، وإن كان يعيب عليه عدم استخدامه للقوة، ثم بدأ بعد ذلك بالانبهار بشخصية بهتler^(١١٣) والتي أدت به إلى التعامل مع الألمان أثناء الحرب العالمية كما ستوضح الدراسة بعد قليل.

كذلك فقد كان للقصص والسير الشعبية التي كان يسمعها منذ نعومة أظفاره حول أدهم الشرقاوي وزهران والذي كان يحلم بأن يحاكى الناس عن بطولاته كما يتحاكون عن زهران.

ومن الجدير بالذكر أن السادات كان قد كتب عدداً من القصص والكتب ذات الطابع التاريخي مثل يا ولدي هذا عملك جمال، ليلة خسرنا الشيطان كما كتب أيضاً كتباً عن ثورة يوليو المجيدة مثل قصة الثورة كاملة، وصفحات مجهولة والتي تناول فيها جزءاً كبيراً عن جمال عبد الناصر (تم الإشارة إليها فيما سبق)، أسرار الثورة المصرية، قصة الوحدة العربية، معنى الاتحاد القومي، نحو بحث جديد كذلك اهتم بكتابة سيرته الذاتية في كتاب البحث عن الذات، بجانب عدد من المقالات في الدوريات المختلفة، هذا بجانب اهتمامه بالفن وخاصة

التمثيل وهي من الأمنيات العزيزة إلى قلبه في أن يصبح ممثلاً.^(١١٤) والتي يقول عن نفسه "أنى منذ شبابى وأنا أحس بميل شديد نحو الفن والفنانين، ولى فى هذا المجال قصص كثيرة".^(١١٥) والذي يهمنى فى هذا المجال افتخاره بقدراته التمثيلية وتقمصه للشخصيات التى اضطر أن يعيشها أثناء فترة هروبه من السجن السياسى حيث أجاد دور السائق، والشيل ثم دور المقلول الحاج ويعود ليُقول أنه كان قادر على أن يكيف نفسه حسب الدور بل يقوم بعمل المكياج اللازم له. ويختلف من أفكاره الموضوعات المناسبة لكل موقف والتي ماتت تنال استحساناً ومصادقية من الجميع.^(١١٦)

بواكير العمل السياسى لأنور السادات

بدأ السادات نشاطه السياسى منذ عام ١٩٣٠ حيث كان عمره لا يتعدى الحادية عشرة، حيث اشترك فى الإضرابات التى كتت تناهض إسماعيل صدقى الذى ألغى دستور ١٩٢٣، وككت هذه الإضرابات فى المدرسة مع زملاءه الصغار دون إدراك لمعنى الدستور.^(١١٧)

وفى عام ١٩٣٥ اشترك للسلات فى مظاهرة كت به إلى السجن ، وكان فى مازال بعد صغيراً. وأدت معاهدة ١٩٣٦ إلى شعور بالإحباط وخيبة الأمل لمعظم المصريين وخاصة من هم فى سن الشباب، حيث أصبحت هى الشاغل الرئيسى للعمل السياسى وقتئذ. ومع دخوله الكلية الحربية أزداد نطاق العمل الوطنى واتسعت مدارك الفتى كما اتسعت قراءته ودراساته. وعلى الرغم من نشاطه الوطنى أثناء دراسته فى الكلية الحربية اجتمعت التقارير على أن شخصية السادات تتسم بالهدوء والنظام والأب والتقدير من زملائه.^(١١٨) وبعد التخرج عين السادات فى سلاح الإشارة والتي كتت حلماً بالنسبة له.

ومع أحداث ٤ فبراير والتي تم على أثرها تم تعيين النحاس باشا زعيم الوفد فى رئاسة الوزراء بأمر من بريطانيا والانقلاب على الملك يزداد التوتر فى

كل أنحاء مصر، وبالتبعية في الجيش المصري، والذي يرى أن التخلص من الإنجليز لا يكون إلا بالتعاون مع روميل قائد الجيش الألماني أثناء الحرب العالمية، ومن ثم بدأ العمل للتحضير من خلال التنظيمات السرية، وإعداد الأسلحة والمتفجرات المتمثلة في زجاجات المولوتوف، وفي هذه الأثناء يتعرف أنور السادات على جاسوسيين من الألمان حاملين جهازا لاسلكيا للتجسس إلا أنه تم القبض عليهم وبعد يومين تم القبض على أنور السادات بتهمة التخاطب مع الألمان،^(١١٩) ومن الجدير بالذكر أنه أثناء تفتيش منزله كان هناك صحيفة للبارود وتم ترحيله إلى سجن الأجانب وطرده من الجيش.^(١٢٠)

ومع زيادة التوتر في الحياة السياسية في مصر كان هناك مجموعة من الشباب الثوري الذي رأى أن من المهم التخلص من أعوان الاستعمار قبل التخلص من الاستعمار نفسه، وكان من صالح الملك والقصر إمداد هذا الشباب للتخلص هو الآخر من حكومة الوفد والنحاس باشا، ومرة ثانية يدخل السادات في مجموعة عرفت بمجموعة "الحرس الحديدي" والتي ساعدته على الهرب من المعتقل ليقوم بسلسلة من الاغتيالات تحت حماية القصر والتي كان منها اغتيال أمين عثمان. ومرة أخرى يتم القبض على أنور السادات في قضية الاغتيال ويوضع في سجن الأجانب وتستمر المحاكمة سبعة أشهر انتهت ببراءة السادات في يوليو ١٩٤٨. ويخرج السادات ليعمل في المقاولات مع صديقه وشريك الكفاح حسن عزت، وذلك برأس مال معونة من القصر. وأثناء ذلك يتزوج السادات للمرة الثانية بالسيدة جيهان والتي كان من أهم شروط القبول محاولته للعودة إلى الجيش، والذي كان وساطته في ذلك الملك شخصيا.^(١٢١)

ومرة أخرى يلتقي الرفيقان ناصر والسادات ليستكملا مع رفاقهم رحلة النضال ويصبح عضوا في الضباط الأحرار رسميا عام ١٩٥١ وكان الشخص الوحيد المؤيد لوجوده جمال عبد الناصر بينما كان المجموع متحفظ على وجوده بينهم نظرا لعلاقاته مع المخابرات الألمانية وعلاقته بالملك والقصر،^(١٢٢) حتى

جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ ليبدأ مع العمل بشكل درسه ناصر جيداً وتم تنظيم أنفسهم، من خلال خمسة إدارات هي: الإدارة الاقتصادية، إدارة التشكيلات، إدارة الدعاية والاتصال بالكتل الشعبية، إدارة الإرهاب، إدارة الأمن.. ومن الجدير بالذكر أن هذا التشكيل كان يعيش من تبرعات أعضائه سواء من راتبهم الخاص أو من السلف التي كانت متاحة في هذا الوقت وهي شهرين من المرتب، وكان الوحيد الذي تم إعفائه من هذا هو أنور السادات حيث أنه الوحيد المتزوج وله أطفال. (١٢٣)

ومع حرب فلسطين اشترك معظم تنظيم الضباط الأحرار ولم يكن من بينهم أنور السادات، (١٢٤) والذي أرجعه إلى أنه كان في هذه الفترة مازال معتقلاً، (١٢٥) وبعد حرب ١٩٤٨ عاد الجيش المصري يعترضه الغضب والتصميم على التخلص من الملك والاستعمار ويبدأ من جديد لتنظيم صفوفه ليصبح مع عام ١٩٥٠ مضاعفاً، وكان مقرراً قيام الثورة عام ١٩٥٥، إلا أن حريق القاهرة في يناير ١٩٥٢ قد عجل بالأحداث، ومن الجدير بالذكر أنه تم اجتماع اللجنة التأسيسية في ١٦ يوليو لتحديد موعد قيان الثورة ولم يكن السادات بين المجموعة. (١٢٦) ومع تحديد موعد قيام الثورة، استدعى جمال عبد الناصر كل من صلاح سالم وجمال سالم والسادات من العريش تمهيداً للموعد المحدد، وبالفعل وصل السادات صباح ٢٢ يوليو، إلا أنه رأى أن يقضى السهرة مع أسرته في السينما ليقابل جمال صباح اليوم التالي، واستمر عبد الناصر في البحث عنه دون جدوى. وبعد الانتهاء من السينما بأفلامها الثلاثة عاد لمنزله ليجد رسالة جمال عبد الناصر باجتماعهم في منزل عبد الحكيم عامر، وذهب السادات إلى منزل عبد الحكيم بعد أن ارتدى زيه العسكري إلا أنه لم يجد أحداً. وبينما هو يضع الاحتمالات لمكان الاجتماع حيث قرر الذهاب إلى رئاسة الجيش إلا أن الضابط منعه حيث أنه لا يعرف كلمة السر!! وبالفعل تم القبض عليه من قبل الضباط الأحرار إلا أنه بالمصادفة لمح عبد الحكيم عامر الذي أفرج عنه، ومن الجدير بالذكر أنه لم يكن

لديه سلاح ولم يحصل عليه إلا من عبد الحكيم عامر.^(١٢٧) ويلعب القدر معه فرصة أخرى حيث كلفه جمال عبد الناصر بقطع أسلاك التلغراف عن الكابيل الرئيسى لبعض الشخصيات، ثم أعطاه بيانا مكتوبا لإذاعته من راديو القاهرة.^(١٢٨) ويكاد يكون الموقف قد تكرر مرة أخرى عقب تنحى الرئيس جمال عبد الناصر عقب هزيمة يونيو ١٩٦٧، فقد صرح أحد المقربين له فى هذا الوقت وهو محمد عبد السلام الزيات، أن السادات كان فى حالة تأهب لتولى زمام الأمور بعد تنحى ناصر؛ إلا أن مشيئة الشعب وقتها هى التى حسمت الأمور، وعندما اشتد النزاع بين ناصر والمشيز عبد الحكيم عامر، لعب السادات دورا مزدوجا بين الطرفين لضمان بقاءه مع المنتصر أيا كان. مثلما فعل فى ليلة الثورة ففى حالة نجاحها أو فشلها مازال فى المكان الذى رسمه لنفسه.^(١٢٩)

ومع نجاح الثورة استمر السادات وجها معروفا أكثر من غيره وتبوء عددا من المراكز من بينها رئيس مجلس الأمة، وأخيرا قبل توليه الرئاسة منصب نائب رئيس الجمهورية منذ ٢٠ ديسمبر ١٩٦٩ وهو من الأمور التى ساعدته على الوصول للحكم.

السادات رئيسا:

مع وفاة الزعيم جمال عبد الناصر فى ٢٨ سبتمبر ١٩٧٠، بدأ الخلاف يدب بين كل من على صبرى والسادات حول أحقية كل منهما بخلافة عبد الناصر لرئاسة الجمهورية، وحسم الخلاف لصالح أنور السادات نظرا لوضع البلد آنذاك والصدمة التى ألمت بالشعب المصرى والشعب العربى على حد سواء وأبدوا جميعا استعدادهم للتعاون مع السادات على اعتبار أنه لن يستطيع الصمود بعد ناصر إلا بضعة أسابيع أو أشهر، وأعلن السادات بدوره أن هدفه هو نفس هدف جمال عبد الناصر، وما هو إلا نسخة مكررة له.^(١٣٠) إلا أن الأمر لم يكن كذلك فقد كانت أولى القرارات تصفية الحراسات - والتى كان هو شخصا مسئولا عنها فى

بداية الثورة - والتي كانت مساراً في نفس الاشتراكية، والذي أدى بدوره إلى تصفية مركز القوى أو ما سماه السادات انقلاب ١٥ مايو وتناولته بعض الأنبيات الأخرى بالثورة المضادة،^(١٣١) وأبان كانت المسميات فإن تصفية مراكز القوة كانت بمثابة الضربة الثانية للخروج عن نهج ثورة يوليو ١٩٥٢.

ثانياً : التحولات التي طرأت على الشخصية المصرية منذ السبعينات

أنت نكسة ١٩٦٧ إلى تحولات في الشخصية المصرية، وزادت حدة هذه التحولات بعد الانفتاح الاقتصادي حيث غيرت كثيراً من ملامح الشخصية المصرية. والتي كان من أهمها فقدان الثقة، والانعزالية، عدم الثقة المتبادلة بين الحاكم والمحكومين^(١٣٢). وعلى الرغم من اتصال أكتوبر لم تستطع الشخصية المصرية إلى العودة إلى ما كان متعرف عليه من سمات لها خصوصيتها تشكلت عبر التاريخ، فقد لعبت عوامل كثيرة في تغيير نمط الشخصية المصرية، والتي ترجع جذورها إلى فترات سابقة قد تمتد إلى ما بعد الثورة، وما حققه الحراك الاجتماعي في صعود طبقات من الطبقات العليا، وهبوط طبقات من الطبقات العليا. وزاد الأمر حدة الانفتاح الاقتصادي الذي قلب كل الموازين بشكل صارخ.

وقد تعددت الدراسات حتى أكثرها تفاؤلاً في الفترة الأخيرة لتتق جرس الإنذار حول ما اعتري المجتمع المصري من تغيرات لم تكن من سمات الشخصية المصرية، وانتقالها إلى النقيض في كثير من السمات والخصال والتي كانت من أهم ما يميزها.

وقد اختلفت التحليلات حول هذا التغير من محاولة إرجاع الأسباب إلى الانفتاح الاقتصادي مستبعدين سائر العوامل المختلفة. وكان من أكثر المحللين موضوعية لهذه الظاهرة ما وصل إليه د. جلال أمين في كتابه "ماذا حدث للمصريين" لا يمكن أن يحدث الانفتاح الاقتصادي بمفرده قاراً إلا في مجتمع غير منقسم إلى طبقات، تتغير في وضعها النسبي في المجتمع؛ كنتيجة لما

يعتريه من تغيرات أيديولوجية واقتصادية حادة. وعليه إن هذا التغير أو هذا الحراك الاجتماعي كانت جذوره ممتدة من قبل ثورة يوليو مع مجانية التعليم، وإتاحة الفرصة لأكثر عدد من الشعب للتعليم، وتزداد هذه الفرصة في المرحلة الناصرية، لما حفلت به هذه المرحلة من انتقالات سريعة على كافة المتغيرات المجتمعية، وعلى رأسها التوسع الهائل في التعليم.

أما مرحلة السبعينيات والثمانينات أخذ هذا الحراك الاجتماعي أشكالاً أخرى مثل العمل في المؤسسات الأجنبية، والتي أعطى وضعاً اقتصادياً أفضل، بالإضافة إلى تميز اجتماعي قد يكون أكثر تأثيراً مثل استخدام لغة الأجنبي، ومحاكاته في الزي وأنماط السلوك المختلفة بما فيها العادات الغذائية^(١٣٣).

هذا بالإضافة إلى زيادة معدلات الهجرة بين كافة الطبقات المصرية، وتري بعض الدراسات أن نسبة الهجرة بين الفلاحين تعد نسب هائلة؛ حيث أنه من بين كل ٩٠ مواطن ٨٠ فلاح^(١٣٤)، وهنا تكون الهجرة منفذاً للصعود الاجتماعي. فهجرة للحرفيين، والأيدى العاملة الماهرة أو شبه الماهرة قمت طرقاً جديدة في الترقى الاجتماعي الذي لا يتطلب جهداً سواء كان تعليمياً أو اقتصادياً^(١٣٥). وعليه تتبدل سمة من أهم سمات المصري، وهو أنه محب للاستقرار، لا ينشد الغربة، بالإضافة إلى ارتباطه الشديد بالأرض، ليتحول إلى شخص يبحث عن الهجرة، لاهنا وراء الفرصة أياً كانت.

وتعمل هذه الهجرة، والتي تتركز أساساً لدول النفط لزيادة حجم التضخم والناتج عن تنفق السيولة النقدية بمعدل أكبر من معدل الزيادة في السلع والخدمات، لما تتيحه من عوائد وتحويلات المهاجرين ويقدر ما أضر منه شرائح أخرى، يقدر ما استفاد من هذا التضخم شرائح الطبقة الوسطى من موظفي الحكومة، والقطاع العام وصغار المهنيين وحديثي التخرج^(١٣٦).

وعلى الرغم مما تحمله هذه الطبقة من سمات الوداعة، القناعة، فإن هناك أزمة اعترته، والتي تبدو وكأنها معلقة بحبال رفيعة في مهب الرياح. وإزاء

التكالب على لقمة العيش تفصح عن وجهها الآخر من سلبية وتواكل، تدين شكلي، وأتانية، خرافة، وتكاسل، وعنف؛ حيث أن معظم سبل النجاة والحصول على لقمة العيش قد تهاو، ولم يبق طريقا آخر تسلكه^(١٣٧).

وفي موضع آخر لنفس الكاتب يرصد عددا آخر من سلبية المصري، وهي التطرف، والتشنج، تبادل الاتهامات، والمشاحنات بين المثقفين، وتجنب المواجهة. ويرجع معظم هذه السلبيات إلى الموروث القيمي السلبي، أما الجزء الآخر فيرجع إلى الانفتاح الاقتصادي وتبعاته^{١٣٨}

وقد تؤدي هذه الهجرة إلى التغريب، والذي يرجع إلى أكثر من خمسين عام؛ حيث بدأت الطبقات الواقعة أسفل السلم الاجتماعي إلى محاكاة كل ما هو جديد وخاصة في فترة السبعينيات، والذي أصبح من أكثر علامات الترقى الاجتماعي^(١٣٩).

وإذا كان التغريب أصبح من أكثر المشكلات إلا أن ما يعانيه أكثر الشباب من اغتراب يؤدي إلى لامبالاة، حيث يتجه أقلية إلى العنف المسلح، أو على الأقل إلى التطرف الديني^{١٤٠}، فتتهاوى الهوية ويضيع الانتماء للوطن وتتناهار المثاليات، وتصبح القدوة في ذاكرة التاريخ

وفي دراسة أخرى حول سمات الشخصية المصرية، والتي اعتمدت على عينات من شباب للجامعات توصلت إلى عدد من النقاط أهمها: اتجاه الشباب إلى المظهرية والقيم الشكلية، وافتقار روح المغامرة وروح البحث واكتساب الخبرات، وظهور اتجاه بينهم حول العنوانية والتسلط، عدم الولاء للوطن، والاستهتار بالعمل العام. التدين الشكلي بعيدا عن تعاليم الأديان الحقيقة^(١٤١).
ومرة أخرى ينتفى عدد من سمات المصري مثل التواضع، والتسامح. التدين.

ومن الأمور اللافتة للنظر هو تغير نظرة المصري للسلطة، حيث نجد العنف المتبادل بين الشرطة والمواطنين. بالإضافة إلى انتهاك القوانين، وتحدي

السلطة فى الممارسات المتطرفة، والتطرف فى اللامبالاة وانعدام الشعور بالمسئولية. علاوة على افتقاد الجدية، والصلابة والانضباط، والضوضاء الثقافية و سيادة قانون القوة والتعالى^(١٤٢).

ويؤكد رجب البنا على ما سبق؛ حيث يرى أن الشخصية المصرية اعترافا بضعف الشعور الوطنى، بصفة عامة، غياب الولاء والانتماء، وأصبح الناس أكثر تحفظا، ونفاقا. يؤثرون الصمت والتجاهل. كذلك فهم يعانون من الانتهازية والوصولية بغية الحصول على المال بسرعة وبدون جهد، كما تغلب عليهم روح الأثنية والفردية. علاوة على البلطجة وعدم الاعتراف بالقانون^(١٤٣).

وهنا تظهر شخصية أخرى غير شخصية الفهلوى، حيث تصل محلها شخصية البهلوان والتي ترجع أيضا إلى بقايا الاستعمار حيث يلجأ إلى السلبية حتى يضمن البقاء، ووراء هذه السلبية فهو فى ذات الوقت يسعى إلى اغتنام الفرص بأى وسيلة، تاركا مبادئه الأصلية التى تميز بها ابن البلد. ومن ثم تكونت صفات سلبية تنطوى على الانتهازية، والنفاق، والإتكالية^(١٤٤).

بينما يرى عمار أن الشخصية الجديدة البديلة عن شخصية الفهلوى هى "الهباش" وهو ذلك الشخص الذى يخطف بسرعة ويجرى قبل أن يلاحقه حساب القانون أو حساب المجتمع^(١٤٥).

وعلى الرغم من كل هذه السلبيات التى رصدتها الدراسات المختلفة والتى جارت على إيجابيات وأفضل ما يميز الشخصية المصرية، فإن الباحثة ترى أن موقف المصريين عموما والشباب بخاصة من انتفاضة الأقصى منذ سبتمبر ٢٠٠٠ قد برهنت أن الشخصية المصرية ما زالت تحمل فى جنباتها تلك السمات التى طالما ميزتها عبر العصور، والتى تظهر فى وقت الأزمات.

وبالتالى فهناك ضرورة لإعادة النظر حول طبيعة الشخصية المصرية بنظرة علمية موضوعية، حتى لا نسقط فى هوة اليأس من جراء التركيز على السلبيات^(١٤٦)، حقيقة أن سلبيات الشخصية المصرية أصبحت تضغى على

الإيجابيات، إلا أنه يمكن اللحاق بما تبقى من إيجابيات الشخصية المصرية من خلال مشروع قومي، وإفساح الطريق أما الأجيال الوسيطة والجديدة للمشاركة في اتخاذ القرار، وإعادة صياغة المجتمع بمزيد من الديمقراطية، وكثير من المحاسبة للخارجين عن القانون، لكي يستعيد المصري أفضل ما يميزه بين شخصيات العالم.

تتأول الفصل الحالي طبيعة كل من منتج الخطاب ومتلقيه في الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١، في مبحثين لتوضيح دور كل منهما في إنتاج الخطاب، وعليه فسوف تنتقل الدراسة في الفصل القادم لتعرض إلى الخطاب السياسي في التعليم، ومدى ارتباطه مع المتغيرات المجتمعية بكافة نواحيها على التعليم.

المراجع

- (١) محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، مرجع سبق ذكره، ص ١١
- (٢) رشيد بنحدو، العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر، في عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مج ٢٣، ع ١، ٢ يوليو - ديسمبر، ١٩٩٤، ص ص ٤٧١-٤٩٤
- (٣) محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر....، مرجع سابق، ١٩٩٤، ص ١١
- (٤) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، ع ١٦٤، أغسطس ١٩٩٢، ص ٧٥
- (٥) جمهورية مصر العربية، وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات، القرارات الكبرى لثورة يوليو، الجزء الأول -قرارات سياسية، ١٩٨٥، ص ص ٣١-٣٣
- (٦) أحمد ركريا الشلق، أسس للنظام السياسي الجديد الأيديولوجيا والتنظيمات السياسية، في رموف عباس حامد، أربعون عاما على ثورة يوليو دراسة تاريخية، مرجع سابق، ص ص ٧١-١٢٣
- (٧) طارق البشري، الديموقراطية ونظام ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٧، ص ١٠٨
- (٨) نانتيج، أنتوني، ناصر، ترجمة شاكر إبراهيم سعيد، للقاهرة، مد بولي، ١٩٨٥، ص ٣٠
Neff, Donald, Nasser comes his power in Egypt, Frighten Britain, France and Israel, in <http://www.washington-report.org/backissues/٠٧٩٦/٩٦٠٧٠٨٣.htm>
- (٩) بثينة عبد الرحمن التكريتي، جمال عبد الناصر: نشأة وتطور الفكر الناصري، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠، ص ص ٥٨-٦٤
- (١٠) المرجع السابق
- (١١) أجاريشيف، جمال عبد الناصر، ترجمة سامي عمارة، موسكو، دار التقدم، ١٩٨٣، ص ٦
- (١٢) المرجع السابق
- (١٣) فوشيه جويو، مرجع سابق، ص ٤٥
- (١٤) المرجع السابق، ص ٣٦
- (١٥) خطاب الرئيس جمال عبد الناصر، إن العمل الصحيح يحتاج إلى كل قطرة من دمائكم: كلمة ألقيت في منظمات الشباب بميدان الجمهورية يوم ٢ يناير ١٩٥٤، في مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول، ص ٩٧ حيث يقول للشباب " لياكم من الهزل وكثرة الضحك،

فإن كثرة الصحك تميّت للقلوب، ولقد كانوا في العصور البائدة يضحكون من كل شيء وينكتون على كل شيء فلم يقدروا الأمور حق قدرها " -

(١٦) «وشيه جورج، جمال عبد الناصر في طريق الثورة، مرجع سابق، ص ٣٠

(١٧) حديث الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية مع د. و. مورجان مندوب صحيفة

الصنداي تيمس الإنجليزية بتاريخ يونيو ١٩٦٢ في مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس

جمال عبد الناصر، للقسم الرابع، فبراير ١٩٦٢- يونيو ١٩٦٤، ص ص ١٣٠

(١٨) جمال سليم، حكاية جمال عبد الناصر، القاهرة، دار المستقبل العربي، د.ت.، ص ١٤

(حكاية رقم ٢)

(١٩) المرجع السابق

(٢٠) أجاريشيف، مرجع سابق، ص ١٢

(٢١) المرجع السابق، ص ١٥

(٢٢) جمال سليم، مرجع سابق (حكاية رقم ٤)

(٢٣) أجاريشيف، مرجع سابق، ص ١٨

(٢٤) <http://nr-ex.evsp.ica.ir.org/webext/texts/ve2013.html> (٢٤)

(٢٥) مارلين نصر، مرجع سبق ذكره، ص ٨٧

(٢٦) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سبق ذكره، ص ٢٦

(٢٧) أنور الجندى، هذا هو جمال، بيروت، مكتبة المعارف، ١٩٦٠

(٢٨) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق، ص ١٤٤

(٢٩) أنور الجندى، مرجع سابق، ص ٢٣٢

(٣٠) أنور السادات، البحث عن الذات: قصة حياتي، القاهرة، المكتب المصري الحديث، ص

(٣١) أنور السادات، صفحات مجهولة، ص

(٣٢) جمال سليم، مرجع سابق

(٣٣) جمال عبد الناصر، رسالة لصديقه حسن للنشر في يوليو سنة ١٩٤١، نقلا عن جمال سليم،

للمرجع السابق، ص ٢٠ (حكاية رقم ٥)

(٣٤) اللجنة العربية لتخليد ذكرى عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق، ١١، ٢٣

(٣٥) بثينة عبد الرحمن التكريتي، مرجع سابق، ص ٦٨

(٣٦) اللجنة العربية لتخليد ذكرى عبد الناصر، وثائق ثورة يوليو، فلسفة الثورة، ص ٣٥

- (٣٧) المرجع السابق، ص ٤٢
- (٣٨) مارلين نصر، مرجع سابق، ص ٩٤، ٩٥
- (٣٩) المرجع السابق، ص ٩٦
- (٤٠) حديث للرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية مع د. و. مورجان، مرجع سابق، ص ١٢٠
- (٤١) فوشيه جورج، مرجع سابق، ص ٢٣٠
- (٤٢) ناتن أنتوني، ناصر، مرجع سابق، ص ٣٩
- (٤٣) جمال سليم، مرجع سابق، ص ١٥ (حكاية رقم ٢)
- (٤٤) فوشيه جورج، مرجع سابق، ص ٢٣٢
- (٤٥) حديث مع س. ل. سولزبرجر رئيس تحرير جريدة النيويورك تايمز في ٢٦ فبراير ١٩٦٩، في وثائق عبد الناصر: خطاب أحاديث تصريحات يناير - سبتمبر ١٩٧٠، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام .
- (٤٦) المرجع السابق
- (٤٧) جمال سليم، ١٦، ص (حكاية رقم ٦)
- (٤٨) جمال سليم، مرجع سابق، ص ١٢ (حكاية رقم ٣)
- (٤٩) انظر كلمته في منظمة الشباب الاشتراكي بحلول في ١٥ نوفمبر ١٩٥٦ في مجموعة خطاب .. مرجع سابق للقسم الخامس، ص ٤٣٠
- (٥٠) Neff, Donald, Nasser comes his power in Egypt ... op.cit
- (٥١) طارق للبشرى، الديمقراطية ونظام ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، مرجع سابق، ص ٨٣، ٨٤
- جمهورية مصر العربية، وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات، القرارات الكبرى لثورة يوليو ١٩٥٢، مرجع سابق، ص ٢٢
- (٥٢) Neff, Donald, Nasser comes his power in Egypt ... op.cit
- (٥٣) محمد جوده، روبرت ستيفنس، حوار حول عبد الناصر، القاهرة، دار الموقف العربي، ١٩٨٢، ص ٢٥ .
- انظر أيضا أحاديثه مع الصحف الأجنبية أماكن متفرقة
- (٥٤) Ibid http://www.presidency.gov.eg/html/gamal_abd_nasser.html
- (٥٥) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق، ص ٤٢ .
- (٥٦) المرجع السابق

- (٥٧) الجمهورية العربية المتحدة، مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، خطاب ذكرى الثورة عيد كل ثورة ألقى بالجامع الأزهر بمناسبة عيد الثورة الثاني في ٢٣ يوليو ١٩٥٢، للقسم الأول ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٥٨، ص ١٦٣-١٨٠
- (٥٨) محمد حسنين هيكل، لمصر لا لعبد الناصر، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧، ص ١٠٣
- (٥٩) أحمد حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو: عبد الناصر والعرب، الجزء الثالث، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٦، ص ٢٣

(٦٠) Gamal Abdel Nasser Biography in

<http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/٥٢٧٠/bio.htm> see also

<http://ebooks.whsmithonline.com.uk/encyclopedia/٢٧/M٠٠١٩٧٢٧.html>

(٦١) <http://infoplease.com/ce٦/people/A٠٨٣٤٩٠٥.html>

٦٢ Samira Khan, The father of Arabic Socialism: Gamal Abdel Nasser- President of Egypt ١٩٥٤-١٩٧٠ in

<http://english.plantarabia.com/channels/article.cfm?channelID=٤٢&article=٣>

(٦٣) محمد شفيق غبريال، تكوين مصر عبر العصور، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٦٦، ص ٣٣-٤٤

(٦٤) جمال حمدان، شخصية مصر، دراسة في عقيدة المكان، الجزء الثاني، القاهرة، دار الهلال، ١٩٩٤، ص ٢٥٦

(٦٥) المرجع السابق

(٦٦) بثينة عبد الرحمن التكريتي، جمال عبد الناصر نشأة وتطور الفكر الناصري، بيروت/ مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠، ص ١٨-٢٨

(٦٧) نعمات أحمد فؤاد، شخصية مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩، ص ٢٤٩، ٢٥٠

(٦٨) طه حسين، مستقبل الثقافة، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٤، ص ٢٠، ١٩

(٦٩) نقلا عن بثينة عبد الرحمن التكريتي، مرجع سابق، ص ٣٩

(٧٠) المرجع السابق، ص ٤٩

(٧١) جمال حمدان، مرجع سابق، ص ٥٤٤

- (٧٢) عابد محمد الجابري، تكوين العقل العربي، ط٤، بيروت، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، ١٩٩١، ص ١٣
- (٧٣) بثينة عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ٥٣
- (٧٤) المرجع السابق، ص ٣٦٦
- (٧٥) طه حسين، مرجع سابق
- (٧٦) نعمات أحمد فؤاد، شخصية مصر، مرجع سابق، ص ٢٥٠
- (٧٧) عزة عزت، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، القاهرة، دار الهلال، ع ٥٦١، سبتمبر ١٩٩٧، ص ١٢٦
- (٧٨) عبد اللطيف محمد خليفة، شعبان جاب الله رضوان، الشخصية المصرية الملامح والأبعاد
- "دراسة سيكولوجية" القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص ٧٠
- (٧٩) المرجع السابق، ص ٦٧
- (٨٠) جمال حمدان، شخصية مصر: دراسة في عبقرية المكان، ص ٦٠
- (٨١) محمد شفيق غبريال، مرجع سابق، ص ٥٥
- (٨٢) نعمات فؤاد، مرجع سابق، ص ٢٢٣
- (٨٣) أحمد زايد، المصري المعاصر: مقارنة نظرية وإمبريقية لبعض أبعاد الشخصية القومية المصرية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٠
- (٨٤) محمود عوده، التكيف والمقاومة: الجذور الاجتماعية والسياسية للشخصية المصرية، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٠، ص ٣٩
- (٨٥) المرجع السابق، ص ١٨٢
- (٨٦) جمال حمدان، شخصية مصر، مرجع سابق، ص ٥٤٢
- (٨٧) غالى شكرى، الثورة المضادة في مصر، مرجع سابق، ص ٣٦
- (٨٨) السيد يس، الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلي والمفهوم العربي، ط ٤، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٩٣، ١٥٦
- (٨٩) قاسم أمين، المصريون، القاهرة، دار الهلال، ١٩٩٥، ٢٦ (كتاب الهلال، ع ٥٣٧ سبتمبر ١٩٩٥)
- (٩٠) السيد يس، الشخصية العربية...، المرجع السابق
- (٩١) حسين فوزى، استبداد مصري: جولات في رحاب التاريخ، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١، ص ٣٠
- (٩٢) عادل حموده، النكتة السياسية، ص ٦٢
- (٩٣) محمود عوده، التكيف والمقاومة...، مرجع سابق، ص ٤٦

(٩٤) سلوى عريب جانو، تحليل الخطاب التربوي في مصر من أوائل السبعينيات حتى أواخر التسعينيات، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٩، ص ٩٥

(٩٥) السيد يسين، مرجع سابق،

(٩٦) قاسم أمين، المصريون، مرجع سابق، ص ٢٥

(٩٧) عزة عرت ، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢٦-٦٣

(٩٨) تم للركون لشبكة تصنيف للشخصية المصرية بما يوافق للدراسة من الدكتورة عزة عزت حيث كانت بمثابة ملخص لمعظم الكتابات الأنثروبولوجية في الشخصية المصرية والأمثال الشعبية، مرجع سابق ص ٤٨٤-٤٥٠

(٩٩) السيد يسين، الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلي والمفهوم العربي حسين فوزي، سقندباد مصرى نعمات فؤاد ، الشخصية المصرية قاسم أمين .

(١٠٠) موسى صبرى، السادات الحقيقة والأسطورة، للقاهر، ط٢، المكتب المصرى الحديث، ص ٢٢
(١٠١) Anwar al-Sadat in <http://www.ibiblio.org/sullivan/bios/Sadat-bio.html>

(١٠٢) محمد حسنين هيكل، خريف الغضب: قصة بداية ونهاية أنور السادات، ط ١١، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٨٥، ص ٣٠

(١٠٣) أنور السادات، البحث عن الذات: قصة حياتي، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٨، ص ص ١-١٥

(١٠٤) محمد حسنين هيكل، خريف الغضب...، مرجع سابق، ص ٣٣

(١٠٥) حديث الرئيس أنور السادات للتلفزيون المصرى مع السيدة همت مصطفى بمناسبة عيد ميلاد سيادته ٢٥ ديسمبر ١٩٧٥

(١٠٦) حمدى لطفى، أنور السادات: قصة إيمان بالعسكرية المصرية، القاهرة ، دار الهلال، ١٩٧٢
(سلسلة كتاب الهلال ع ٢٥٩، يوليو ١٩٧٢) ص ص ٣٠-٣٥

(١٠٧) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص ١٩-٢٢

(١٠٨) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق

(١٠٩) المرجع السابق

(١١٠) نبيل راغب، أنور السادات رائدا للتأصيل الفكرى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤، ص ١٩٦

(١١١) حمدى لطفى، مرجع سابق، ص ٣٥

(١١٢) نبيل راغب، مرجع سابق، ص ٣٢١

- (١١٣) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص ٢٩
- (١١٤) موسى صبرى، القناع والحقيقة، مرجع سابق، ص ١٩٣
- (١١٥) جريدة الجمهورية عدد رقم ٧٠٥ بتاريخ ٢٨ نوفمبر ١٩٥٥
- (١١٦) المرجع السابق
- (١١٧) حديث أنور السادات للتلفزيون مع السيدة همت مصطفى، مرجع سابق
- (١١٨) صبرى أبو المجد، المسيرة الطويلة مع السادات على طريق النضال، القاهرة، مطابع دار الشعب بالقاهرة، ١٩٧٦، ص ٥٢-٧٠
- (١١٩) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق ص ص ٥١-٧٩
- (١٢٠) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص ٥٢
- (١٢١) محمد حسنين هيكل، حريف الغضب، مرجع سابق، ص ٥٣-٧٣
- (١٢٢) المرجع السابق
- انظر أيضا:
- محمد عبد السلام الزيات، السادات القناع والحقيقة، القاهرة حزب التجمع الوطنى التقدمى
الوحدوى، ١٩٨٩، ص ٢٠ (كتاب الأهلى ع ١٨)
- (١٢٣) المرجع السابق، ص ١٢٨
- (١٢٤) أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق، ص ٨٤
- (١٢٥) أنور السادات، البحث عن الذات، مرجع سابق، ص
- (١٢٦) أنور السادات، قصة الثورة كاملة، القاهرة، دار الهلال، دت. ص ٨٣
- (١٢٧) المرجع السابق ص ٨٩-١٠١
- (١٢٨) غالى شكرى، الثورة المضادة فى مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٣١
- (١٢٩) محمد عبد السلام الزيات، مذكرات محمد عبد السلام الزيات: السادات القناع والحقيقة،
القاهرة، حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، ١٩٨٨، ص ٦٨-٧٠ (كتاب الأهلى رقم ١٨)
- (١٣٠) موسى صبرى، وثائق ١٥ مايو، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٧، ص ٣٧، ٣٨
- (١٣١) غالى شكرى، الثورة المضادة، مرجع سابق
- (١٣٢) السيد ياسين، الشخصية العربية بين المفهوم الإسرائيلى والمفهوم العربى، القاهرة، مركز
الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٧٤، ص ١٤٣

- (١٣٣) جلال أمين، ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصري في نصف قرن ١٩٤٥-
١٩٩٥، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٩، ص ١٦-٣٢ .
- (١٣٤) فؤاد مرسى، الشخصية المصرية الثوابت والمتغيرات في أبعاد الشخصية المصرية بين
الماضي والحاضر، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٩، ص ص ٩٣-١٠٩
- (١٣٥) حلال أمين، مرجع سبق ذكره
- (١٣٦) المرجع السابق
- (١٣٧) عادل حموده، البحث عن الناس المحترمين، جريدة الأهرام، ١٩٩٨/٤/٢٥، ص ٢٦
- (١٣٨) عادل حموده، بلطجة الصغار وهلوسة الكبار، _____، ١٩٩٨/٥/٢
- (١٣٩) نعمات فؤاد، أبعاد الشخصية المصرية والتغيرات الاجتماعية، في أبعاد الشخصية
المصرية، مرجع سابق، ص ص ٦٣-٧٥
- (١٤٠) أحمد عبد الله، الهوية الوطنية المصرية: الأبعاد التركيبية والحيوية، في أحوال مصرية،
القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص ص ٣٤-٤٥ .
- (١٤١) فهمي هويدي، الذي جرى للمصريين، في جريدة الأهرام، ١٩٨٩/١٥، ص ١١
- (١٤٢) سكينه فؤاد، فريضة القلق في جريدة الأهرام، ١٩٩٨/٩/١٧
- (١٤٣) رجب البناء، المصريون في المرأة، للقاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٠، ص
ص ٤٣-٤٦
- (١٤٤) عزة عزت، لغة الشارع والتحويلات في الشخصية المصرية، القاهرة، دار الهلال، كتاب
الهلال، ع ٥٩٨
- (١٤٥) رجب البناء، المصريون في المرأة، مرجع سابق، ص ٦١
- (١٤٦) السيد ياسين، الشخصية المصرية والدلالات الحضارية لحرب أكتوبر، في أبعاد الشخصية
المصرية، مرجع سبق ذكره، ص ص ٣٧-٥٨

الفصل الخامس

تحليل مفردات التعليم والتنشئة

السياسية والقومية العربية

في الخطاب الرسمي

في ضوء علم الدلالة

المبحث الأول

يتناول هذا الفصل تحليل الخطاب السياسي الناصري والساداتي من خلال علم الدلالة المشار إليه سلفاً في الإطار النظري؛ حيث اعتمدت الدراسة في المقام الأول على علم الدلالة مستخدمة في ذلك منهج حقول الدلالة، وقد قامت الباحثة أولاً بتحديد ثلاثة مفاهيم وهي التعليم بشكل مطلق، ومفهوم التنشئة السياسية، ومفهوم القومية العربية. ثم تم وضع شبكة علاقات المفاهيم والتي تضمنت العلاقات التالية:

شبكة المواصفات: وتضمنت كلمات الجمل العربية والتي تعبر عن صفات المفهوم من خلال الوظائف النحوية التي تصف المفهوم، وتضمنت الجملة الاسمية، والجمل الموصولة واسم وخبر كان وإن، والمضاف.

شبكة المفردات المشاركة: وعنت هذه الشبكة في المقام الأول بالكلمات المعطوفة على المفهوم المدروس، كذلك الكلمات المجاورة له في النص، بغض النظر عن العلاقة النحوية بينها وبين المفهوم المدروس.

شبكة المفردات المتناقضة: وتشمل الكلمات والمفردات التي تناقض المفهوم الأساسي من حيث المعنى أياً كان موقعها في الجملة.

شبكة الأفعال: وتشمل كل الوظائف الفعلية التي يقوم بها المفهوم، سواء كان في محل فاعل، أو في محل مفعول به.

ويوضح الجدول التالي شبكة العلاقات كما اتبعتها الدراسة:

الخطاب	المواصفات	المشاركات	المتناقضات	أفعال آل	أفعال على

وستحاول الباحثة هنا تتبع تطور المفردات عند صانع الخطاب، كما توضح دلالتها بالنسبة للمفردات المشاركة، لتفسير مدى أهمية المفردة ودلالاتها، وترتيبها بالنسبة لأولويات صانع الخطاب. كذلك تطور المفردات من حيث كونها فاعلاً، أو مفعولاً به، وهو من الأمور الهامة التي يجب الالتفات إليها في

مفهوم/مفردة التعليم بشكل خاص، وارتباطها بمفردات التنشئة السياسية والقومية العربية.

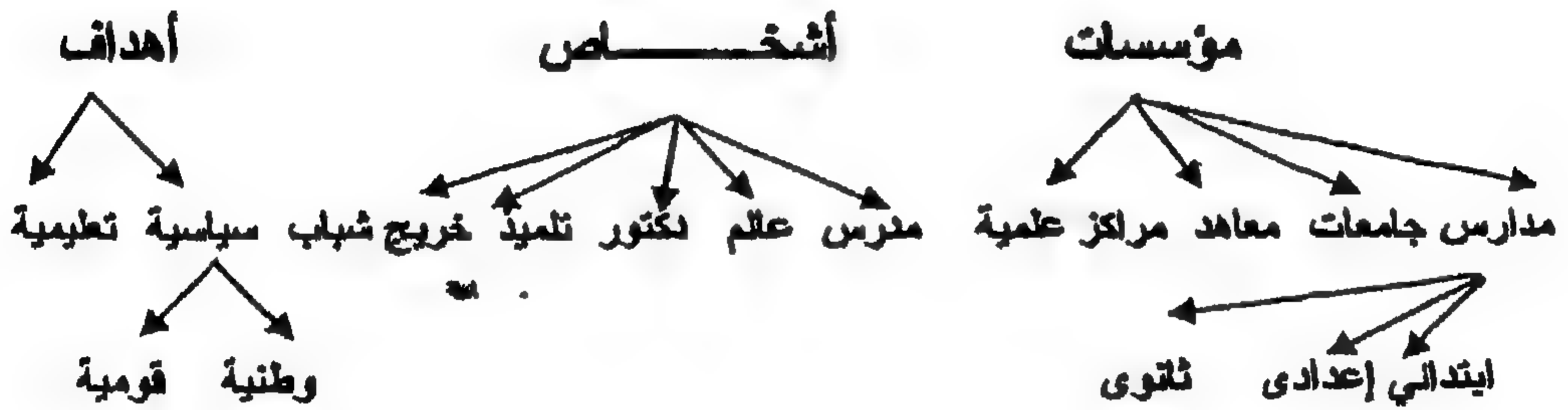
أولاً: الخطاب التعليمي الناصري

تناولت الدراسة في الفصل السابق طبيعة كل من صانع الخطاب لفترة الدراسة كما تعرضت أيضاً إلى طبيعة المتلقى للخطاب، والاذان يوضحان طبيعة الخطاب وأسس تكوينه.

وسيحاول هذا المبحث التعرض للخطاب التعليمي السياسي الرسمي للرئيس جمال عبد الناصر، في محاولة لفهم طبيعة السياسة التعليمية من منظور صانع السياسة العامة للدولة إبان هذه الفترة.

ولتوضيح مفهوم التعليم كما حددته الباحثة نفرد الشكل المبين لشجرة مفردة التعليم^(١) كما وردت في الخطاب الرسمي للتعليم على لسان رؤساء الجمهورية.

شجرة التعليم



ويبرز الخطاب المفهوم بعدد من المشتقات والمترادفات نحصرها في الآتي:

مشتقات مفهوم التعليم

تعليم، تعلم، علم، تعليمية، تربية، تربوية، معرفة، تكنولوجيا
المترادفات

مدرس = معلم

طالب = تلميذ

دكتور = أستاذ جامعي

وسوف تتبع الدراسة في هذا الفصل تطور المفهوم عند ناصر وفقا
للمترادفات السابق ذكرها

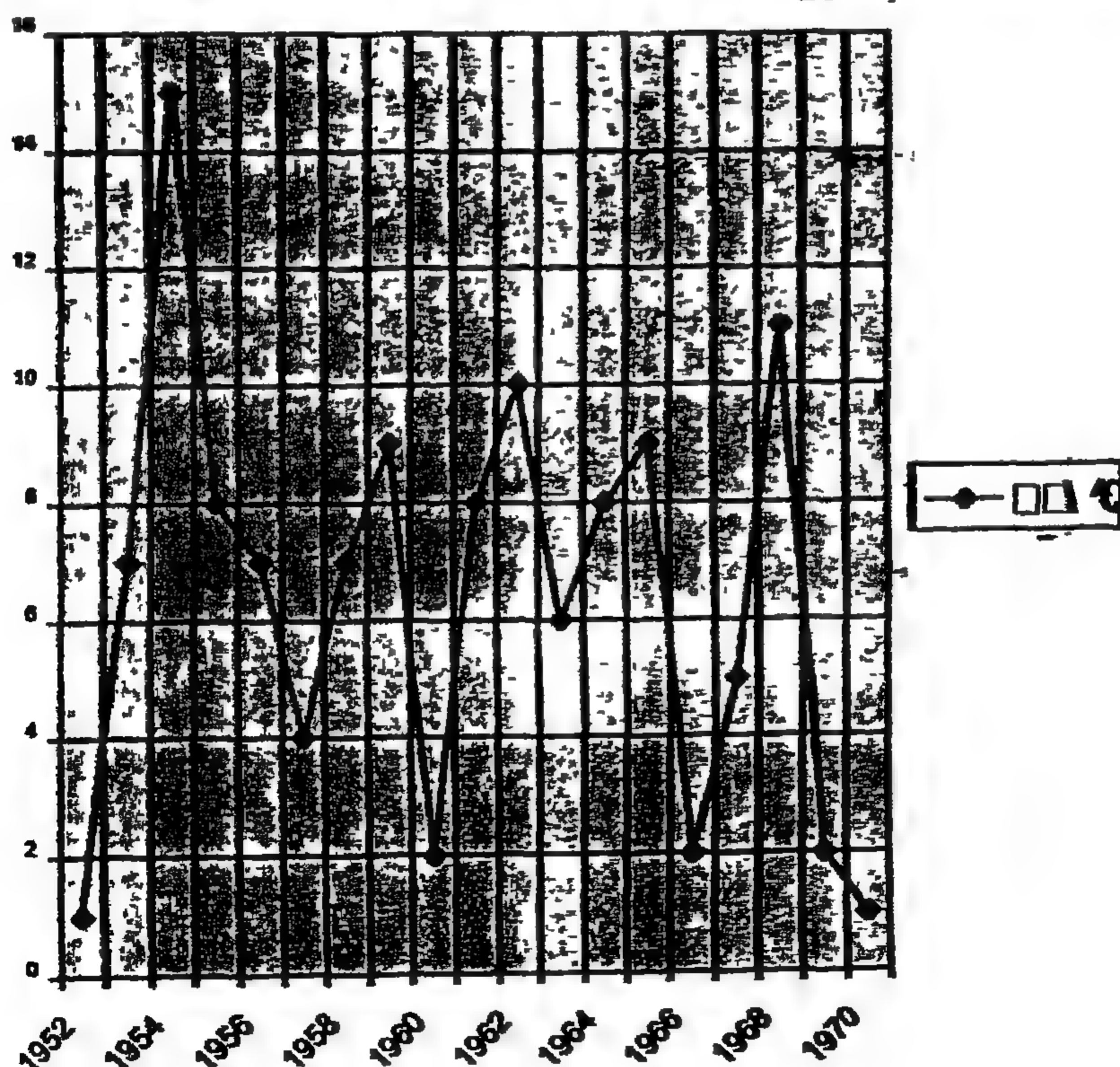
أولاً: تطور مفهوم التعليم في الخطاب الناصري

شملت المفردة ١٠٥١ في ١٢٠ خطاب من ١٠٠١ من إجمالي الخطاب
والأحاديث الصحفية والكلمات بالإضافة إلى كتاب فلسفة الثورة، والميثاق
وبيان ٣٠ مارس بواقع ١٢% بالنسبة لإجمالي الخطاب.

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع الوحدات الخاصة بالتعليم بالنسبة
لإجمالي الوحدات الخطابية موزعة على السنوات من ١٩٥٢ - ١٩٧٠ .

ولتتبع تطور مفهوم التعليم في الخطاب للرسمى القاصرى ترى الدراسة أن تتابع هذا المفهوم فى المراحل المختلفة، والتي تنوعت مع ضروريات تغير المجتمع المصرى.

المرحلة الأولى من ١٩٥٢ - ١٩٥٤ وهى المرحلة التى تولى فيها جمال عبد الناصر منصب نائب قائد ثورة يوليو وقبل توليه رئاسة الجمهورية. تعرضت للفترة الأولى لمفهومى العلم والعلماء فى البداية بشكل سلبى؛ حيث أعلن فى خطابه الأول فلسفة الثورة فى عبارات تنم عن عدم اقتناع بدور العلم والعلماء، بل أيضا بنعتهم بتنوع من الرياء الذى يحيط بهم وهو من الأمور المتضمنة فى العبارات، والتي سكنت عنها الخطاب؛ حيث أشار فى خطابه عن دورهم السلبى لفهم الأمور فذكر مرة كنت أترور فيها إحدى الجامعات ودعوت أساتذتها وجلس معهم لأحاول أن أسمع منهم خبرة العلماء وتكلم كثيرون



ومن سوء الحظ أن أحدا منهم لم يقدم لى أفكاراً.. وإنما كل واحد منهم رمقتى بنظرة يؤثرنى فيها على نفسه بكنوز الأرض وفخاثرها^(٢).

إلا أن هذه الرؤى ما لبثت أن تغيرت فى الخطاب الناصرى؛ حيث اتسمت الفترة الأولى لقيام الثورة بالعمل الثورى، وتوضيح دور الثورة للطلبة، وتحفيزهم لاتخاذ دورهم السياسى فى المرحلة القادمة، وتبلور ذلك فى إعطاء النماذج، والمتمثلة فى شخص جمال عبد الناصر من خلال عرض تجربته الشخصية، ودوره فى الحياة السياسية منذ كان طالباً فى التعليم الثانوى.

واستمرت هذه النبرة الثورية فى خطاب ناصر باعتبار أن التعليم ومن ثم الطلبة أدوات تحرير وبناء الوطن، كذلك فقد كانت المقارنات واضحة لتبيان دور الاحتلال فى التعليم "تعاليم داتلوب"، تعليم عدد قليل من الشعب^(٣) فى خطاب ناصر باعتبارها من أهم سياسات المستعمر الأمر الذى وضحته شبكة العلاقات. (انظر الملاحق)

واعتبر ناصر أن دور التعليم فى تحرير الفرد والأمة هى رسالة الجامعة بل دور هام للمعلمين باعتبارهم يحملون الرسالة "المعلمون للرسالة"^(٤) كذلك فقد ركز ناصر على أن التعليم حجر الأساس للأمة، ومن أسس وجودها واعتبار التعليم من الاحتياجات الأساسية للفرد، وارتبط مفهوم التعليم فى معظم الخطابات بالصحة "التعليم والصحة"، "الجهل والمرض" و متلازمان يتضح بجلاء أكثر فى الوحدات المجمة التى تم إنشاؤها بعد الثورة مباشرة، والتى شملت مدارس ومستشفيات أو وحدات علاجية^(٥). ولم يعتبر ناصر التعليم واحداً من الخدمات -كالصحة على سبيل المثال- بل كان حقاً مكتسباً لفئات الشعب حيث أنه من أسس الوجود.

وظل هذا المفهوم الثورى للتعليم عند ناصر بشكل أكثر من المفهوم الكمى طوال هذه الفترة والتى توضحها المقارنات بجلاء فى تحليله ورؤيته للتعليم، فتبلورت فى أعداد المدارس المنشأة منذ قيام الثورة وبالتبعية عدد المستفيدين

منها من أبناء الشعب بالمقارنة لما قبل الثورة. ويوضح الجدول التالي عدد المفردات المستخدمة في كلا الجانبين.

جدول يوضح عدد المفردات المستخدمة للتعليم على
المستويين المادى والمعنوى

العدد	الجانب المادى	الجانب المعنوى
١.	تتخصص فى بناء مدارس	الطبقة المتعلمة
٢.	أول بناء	التغريب بالطلبة
٣.	يطالبون بالمدارس	الحقوق من التعليم
٤.	إن كل مدرسة	حرمان الشعب
٥.	بنينا ٣٠ مدرسة	ضرورة هامة
٦.	أن تنشئ ٦٠ مدرسة	أهداف الثورة/هدف الثورة
٧.	١١ مدرسة	الأساس الأول
٨.	نفتتح .. مدرسة	أساس نهضته
٩.	تأثيث مدارس	حجر فى صرح الوطن
١٠.	ما يتكلفه بناء المدارس	موطن قوة
١١.	مؤسسة الأبنية التعليمية	كان التعليم يحارب
١٢.	الظروف المادية والمالية	إفساد التعليم
١٣.	مدارس، أربع مدارس	استطاعت الجامعة
١٤.	مدرسة صحية	لجامعة الإسكندرية فخرا
١٥.		رسالة الجامعة
١٦.		المعلمون للرسالة
١٧.		بلاد علم
١٨.		مستوى علمى

يتضح من الجدول السابق أن الجانب المعنوي للتعليم يتغلب على الجانب المادى عند ناصر حيث شمل الأول ١٨ مفردة، بينما بلغ فى الثانى ١٤ مفردة.

الفترة الثانية من ١٩٥٤-١٩٦١ وهى فترة تولى الرئيس جمال عبد الناصر الرئاسة بعد تنحى الرئيس محمد نجيب، ثم إعلان الوحدة بين مصر وسوريا، وقد شهد مفهوم التعليم نفس المفهوم الثورى، حيث تظهر مفردة التعليم فى علاقة دلالية مركبة، حيث تبدأ بجملة فعلية، يقوم بها رجال العلم بدور الفاعل، من جهة، ثم تظهر المفردة مرة أخرى فى نفس الجملة فى علاقة مشاركة "أساتذة الجامعات"، وتتراد الجملة تركيباً ليستخدم الفعل حمل مرة أخرى لتأكيد أهمية الدور المنوط به للفاعلين الأساسيين فى الجملة. فتظهر الجملة فى هذا الشكل المركب "وحمل رجال العلم من معلمين وأساتذة الجامعات مسئولية حمل رسالة العلم والعمل الثورى" ثم يعلق فى موضع آخر مستهلاً جملة باسم إشارة لتبنيه المستمع لما يأتى بعدها، كما يلجأ إلى استخدام اسم المنادى "أيها" لجذب مزيد من الاهتمام، والتخصيص لتضج فى السياق التالى "هذه هى رسالتكم أيها المعلمون الرسل"، وفى الجملة الثالثة والتى تحمل نفس الدلالات، يلجأ الخطاب إلى استخدام الجملة الشرطية لتوضيح أهمية الفعل الذى تقوم به الجامعة. وهنا تظهر المفردة باعتبارها فاعلاً. حيث تعكس مدى أهمية الفعل "إذا استطاعت الجامعة أن تقوم بأداء هذه الرسالة"، ويحاول الخطاب إضفاء مزيد من الثقة فى نفس المستمع، حيث يبدأ بالتأكيد على أهمية هذا الدور ليسبقها بفعل "أن" ثم يلحقها بحرف موصول ليزيد من التأكيد والتخصيص ومرة أخرى تظهر المفردة باعتبارها فاعلاً "واثق أن رسالة الجامعة هى التى تستطيع أن تضع أسس دائمة لخلق جيل جديد يؤمن بوطنه"^(٦).

ولم يقتصر مفهوم التعليم عند ناصر عند هذا الحد بل كانت رؤيته أوسع وأشمل من هذه الرؤية؛ حيث كان لدور التربية بجانب التعليم وضعاً خاصاً، وإن كان يعنى به التربية السياسية فى المقام الأول. وقد تبلور هذا المفهوم بشكل

إجرائي من خلال تغيير اسم "وزارة المعارف" إلى اسم "وزارة التربية والتعليم"، والتي عبر عنها في "لم أرد أن أضع وزارة التربية في عقد الخدمات لأن التربية والتعليم من أسس الوجود وبغيرهما لا تنتج الخدمات ... إذ أن التربية هي جزء لا يتجزأ من كل خدمة تؤذيها الدولة، والتربية والتعليم آخر الأمر حق وواجب من حقوق المواطن وواجب من واجباته وحق للدولة على المواطنين وواجب تؤديه لهم ولذلك رأت الثورة أن تلغى وزارة التربية والتعليم اسم "المعارف" ليكون اسمها الجديد تعبيراً عما تفهمه الثورة من هذه الوزارة"^(٧). ويلاحظ من الجملة السابقة أنها جملة تركيبية عمدت إلى الإطناب بهدف الإيضاح، والتأكيد والتخصيص؛ حيث استخدم "إن" في الجملة أربع مرات للتأكيد على أهمية التعليم للمواطنين، كذلك استخدمه بشكل متكرر "الثورة" باعتبارها الفاعل الرئيسي وصانعة القرار لدى عبد الناصر، وهو هنا ليس إلا ممثلاً لها ومن ثم فهي تعطي مزيداً من الإقناع وما يلعبه للتعليم من دور ثوري. وبذلك يكون مفهوم التعليم عند ناصر قد اتخذ الشكل الثوري وبالفعل تم إدخال العديد من البرامج في المحتوى المدرسي سواء الاجتماعي أو الفكري أو الثقافي، حيث أعرب في خطابه على تبني أي برنامج دراسي يقوم على أسس قومية^(٨).

أما على الجانب الكمي فقد ظل مفهوم ناصر للتعليم متوازٍ بين أعداد المدارس والكلية الجديدة مثل كلية المعلمين وجامعة البنات ... كذلك زادت ميزانية التربية والتعليم، مع تدريب المعلمين وتدعيم المعلم والتجهيز والبحث العلمي^(٩). ويبرز مفهوم البحث العلمي والطعام عام ١٩٥٥ بشكل أكثر عمقا، والذي تكرر أكثر من مرة في خطاب ناصر، وبالتالي ظهر مفهوم التحفيز من جوائز التشجيع للناجحين.

ومن اللافت للنظر ربط بين الإنتاج ومراعاة الحالة الاقتصادية للمواطنين والذي تبلور في اهتمامه بصناعات الأقمشة لتوفيرها بسعر رخيص حتى يتمكن الطلبة من ارتدائها قبل دخول المدارس^(١٠).

ومع تطور العلم فى البلدان المتقدمة أصبح المفهوم عند ناصر مزيج من العمل الثورى والعلم المجرد، حيث أصبحت كل الأمور كالإدارة والتخطيط .. هى فى حقيقة أمرها علم لا يمكن الاستغناء عنه، كذلك فقد ظهر أيضا مفهوم العلم للجميع وليس من حق أى دولة احتكار العلم^(١١)، ومع عام ١٩٦٠ بدأ مفهوم العلم يرتبط بالنهج الاشتراكى الديموقراطى، ويتلزم فى نفس الوقت مع الفن باعتبارهما طريق الحرية، وإن كان يربط الثلاثة لإنجاح أى معارك سياسية. ويظل يلقى على المتعلمين مسئولية تعليم من لم يوفقهم الحظ، كمفهوم مرافق لمعظم الخطب سواء الموجهة مباشرة للطلاب أو للمعلمين وأساتذة الجامعات.

ومع عام ١٩٦٠/١٩٦١ ارتبط مفهوم الثقافة بمفهوم العلم ولكن فى هذه الرابطة يظهر الخطاب تبليغ المفهومين؛ حيث فرق ناصر بين التعليم والثقافة، وأن هناك فروقا جوهرية فى هذا الصدد "المثقف ليس هو أبدا الذى درس مثلا العلوم ولا الفيزيكا.. " ولكن يجب أن تكون الثقافة ذات فرعين للعلم وواجبه نحو المجتمع^(١٢). ويظل هذا المفهوم إلى حد كبير فى الخطاب الناصرى فى مناسبات مختلفة وخاصة بالنسبة لتنوير الفوارق بين الطبقات وطبيعة العمل الشعبى المنوط به لكافة الشعب المصرى من فلاحين وعمل وعلماء فى نفس الوقت.

ويأخذ نفس المفهوم شكلاً أكثر مرونة مع عام ١٩٦٢ فينتفى المطلق فى الخطاب " أبدا" ليضع المتعلمين والعلم فى نصليهما فى العمل الشعبى، حيث يرى فى هذه المرة أن هناك علاقة وثيقة بين القيادات العلمية والشعبية بل أن العلم فى هذه المرة يوصف بأنه الطاقة التى تزود العمل الشعبى بالإمكانيات البشرية "إن العلم طاقة جديدة لتزويد العمل الوطنى بإمكانيات بشرية هائلة"، القيادات الشعبية والعلمية للعلاقة بين الاثنين وثيقة مترابطة^(١٣).

هذا وبدأت نبرة العمل الثورى المقلقة لمفهوم التعليم فى الخطاب الناصرى إلى الهدوء النسبى؛ حيث بدأت مرحلة جديدة، وهى مرحلة البناء والتعمير وبدايات الخطة الخمسية الأولى إلى دور العلم بالشكل البرجماتى؛ حيث

ظهرت مفاهيم جديدة لأول مرة؛ فيطرح الخطاب الناصري فكرة تكافؤ الفرص، وإذابة الفوارق بين الطبقات بمعنى إمكانيات كل متعلم في حصوله على العلم، ومدى استعداداته ومواهبه، وفي نفس الوقت يظهر ضمن خطاب ناصر ولأول مرة أيضا ربط ميزانية التعليم بضرورات الإنتاج باعتبار التعليم مستهلك للميزانية العامة للدولة، وعدم قدرتها على كفايته، إلا إذا زاد الإنتاج حتى تستطيع الحكومة تغطية ميزانيات التعليم. ويعتبر زيادة الإنتاج هنا شرط أساسي للمجانبة في جميع المراحل الدراسية بما فيها الجامعة. ويظهر مرة أخرى في الميثاق حيث يرى "أن العلم للعلم في حد ذاته مسئولية لا تستطيع طائفتا القومية أن تتحمل أعبائها"^(١٤).

إلا أن هذه التكلفة لا تعنى اشتراك القطاع الخاص في التعليم، وبمعنى آخر لا يحدد فكرة للمدارس الخاصة حيث نرى الخطاب الناصري يطرح بشكل غير مباشر مفهوم المدارس الخاصة؛ فيرى أن أصحاب المدارس الخاصة هم رأسماليين، وبالتبعية يناقش مدى اشتراكهم في نقابة المعلمين في عبارات "إذا جئنا بصاحب مدرسة لنبخلناه نقابة المعلمين لا أقول عنه أن النقابة كلها رجعية لكن الأساس نفسه غير سليم، لأن صاحب المدرسة مستثمر يعنى رأسمالى دخل في هذه النقابة"^(١٥). ونلاحظ من العبارة السابقة ميله للإطراب بهدف إضفاء مزيد من التفسير للفكرة الرئيسية. الأمر الذى يفهم منه مفاهيم ديموقراطية التعليم وهو من المواقف القليلة المسكوت عنها في الخطاب الناصري.

ومع عام ١٩٦٣ يتطور مفهوم التعليم ليصبح متلازماً مع التكنولوجيا، والتي يركز عليها الخطاب في إطار تطويع العلم والتكنولوجيا في خدمة الإنسانية والمناطق النامية. ويظل مفهومي حيادية العلم والبحث العلمى ملازمين للخطاب بشكل تصاعدي، لينتقل بالمفهوم مرة أخرى إلى ضرورة التفكير والأسلوب العلمى. وهنا ولأول مرة في الخطاب الناصري يتحول هذان المفهومان إلى شكل أكثر شمولية ليصبح نهجاً للتفكير الصائب. وهما الصيغة الملائمة للتقدم، ويبرز

منذ عام ١٩٦٣ فى الخطاب الناصرى تركيزه على التعليم بشكل أكثر إجرائية وتقل فيه نبرات التعليم الثورى، وإن كان مازال العلم بشكل عام مسخر لخدمة البشرية، ويعود ليشمل المفهوم كل مناحى الحياة حتى يصفه فى إحدى المرات بأنه "رسالة علم إلهى" ^(١٦)، بل يتسع مفهوم العلم ليرتقى به إلى مرحلة التقديس فيقابل به الدين حيث يرى أنه واجب دينى "حض الدين على متابعة التقدم الدين الحق العلم الحق" ^(١٧)، ومن ثم يرتقى المفهوم عند ناصر ليتربع على مناحى التقدم والتفكير.

ويدخل عنصر آخر فى مفهوم العلم، وهو ربط العلم بالأخلاق وإن كان يعود مرة أخرى إلى المساواة بين المتعلم وغير المتعلم إن جاز التفسير فى وصف الشخصية المصرية "الشعب شعب طيب المتعلم وغير المتعلم" ^(١٨).

ومع عام ١٩٦٤ يظهر مفهوم يعتبر من أهم المفاهيم التى برزت فى الخطاب الناصرى وهو مفهوم الاستقلال العلمى حيث يرى أن الاستقلال العلمى هو البعد الثالث للاستقلاليين السياسى والاقتصادى، "إن الاستقلال العلمى والفنى هو البعد الثالث للاستقلاليين السياسى والاقتصادى" ^(١٩).

وتتسع مظلة مفهوم العلم فى الخطاب الناصرى لتشمل الأمة العربية وبعض الدول الأفريقية حيث امتدت الجامعات المصرية خارج الحدود، (فرع جامعة القاهرة فى بيروت والخرطوم)، كذلك كان للمعلمين وأساتذة الجامعات دوراً فى اتساع هذه المظلة.

هذا ويظل الجانب المعنوى أو الكيفى للتعليم مسيطراً على الخطاب السياسى لناصر بالمقارنة للنواحي الكمية والتى تتلخص فى أعداد المستوعبين فى مراحل الدراسة المختلفة والميزانية المقررة، وإن لم تكن ذات ثقل فى الخطاب حيث لم يتكرر طوال الفترة إلا خمس مرات بالمقارنة لأعداد المدارس والكليات المنشئة بعد الثورة، والتى شكلت بالفعل عبئاً، وخاصة بعد تطبيق المجانية فى جميع مراحل التعليم من الابتدائى وحتى الجامعة.

ومع التعاقب الزمنى وهزيمة يونيو ١٩٦٧ بدأ الخطاب التعليمى فى الخفوت، بالرغم من إدراك ناصر الصبء العلمى الملقى على أكتاف الطماء. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى كان الوضع العام فى الشارع المصرى محفواً بالهموم والغضب، والذي عبّر عنه فى مظاهرات الطلبة والعمال فى عام ١٩٦٨ إثر محاكمة الطيران، ومن هنا بدأت النبرة الثورية فى خطاب عبد الناصر وتحفيز الطلبة للاشتراك فى العمل السياسى تكاد تأخذ منحى آخر، (وهو ما سوف نتعرض له الدراسة فى التنشئة السياسية).

ويحل مفهوم التعليم مكان الثورة بدلا من المشاركة؛ حيث يظهر فى عبارته " الحرب النهاردة حرب علمية"^(٢٠)، وفى سياق الحرب وارتباطه بمفهوم العلم يظهر مفهوم مرتبط إلى حد بعيد بالمصطلحات العسكرية حيث يبرز العلم والتكتيك، كما يظهر مفهوم هام هو المعلومات وهو من المفاهيم النادرة فى الخطاب الناصرى، والذي ولدته حرب ١٩٦٧ باعتباره جزءاً من العلم والتكتيك. " الحصول على المعلومات جزء من العلم والتكتيك"^(٢١).

ومع حرب الاستنزاف ومشاكل المنطقة العربية يقل الخطاب التعليمى الناصرى؛ حيث بلغ فقط خطابين عام ١٩٦٩، وخطاب واحد عام ١٩٧٠ وهى عام وفاة الرئيس جمال عبد الناصر.

من العرض السابق يتضح أن الخطاب التعليمى لرئيس الدولة اتسم بالطابع الثورى للتعليم لفترات طويلة، يكاد يكون فيها شمولاً لوضعه، وما يجب عليه أن يكون، وإن كان الطابع الثورى قد غطى على المناحى المختلفة مثل كفاءة الخريجين ومحتوى التعليم وعلاقته بمتطلبات المجتمع فى هذه الفترة قليلاً إلى حد بعيد بالمقارنة بالتعبئة السياسية لجمهور الشعب، وهو من الأمور التى تخبرها معظم الأمم المستقلة حديثاً أثناء المرحلة الانتقالية؛ حيث يكون التعليم فى هذه الحالة جهازاً أيديولوجياً رئيسياً للدولة تحدد فيه نوع المعرفة الذى يبنى عليه

النظام وبالشكل الذى تراه الثورة فى إعادة خلق الأفراد وتوزيع الأدوار داخلها^(٢٢) بما يضمن لها الاستمرارية.

كذلك فقد تتطور مفهوم التعليم كما لتضح من المفردات المشاركة والمواصفات حيث تطورت المفردة وفقا للمتغيرات المجتمعية التى مرت بها الدولة، والتى اتسقت إلى حد بعيد معها. ويوضح الجدول التالى ظهور المفردة مع تزامنها للأحداث المجتمعية.

المفردات المشاركة وفقا لتطورها الزمنى

المفردة	تاريخ ظهورها
مدارس ومستشفيات	١٩٥٤
تعليم وعلاج	١٩٥٤
مدارس ووحدات مجمعة	١٩٥٤
العلم والدين	١٩٥٤
العمل والعلم	١٩٥٤
جهل ومرض	١٩٥٤
علم وفن	١٩٥٥
تعليم وخدمات اجتماعية	١٩٥٧
علم وثقافة	١٩٦١
علم وتكتيك	١٩٦٨

يتضح من الجدول السابق لتطور مفردة للتعليم أنه فى السنوات الأولى للثورة ارتبط التعليم بالخدمات الأساسية وخاصة الصحية، والتى حرصت عليها الثورة، ثم تنتقل المفردة فترتبط بالفن، ثم يعود مرة أخرى لربطها بالخدمات الاجتماعية بدون تخصيص. ومع بداية الميثاق والاتحاد القومى تظهر الثقافة كمفردة مشاركة للتعليم. وبعد تكسة يونيو ١٩٦٧ يظهر مفهوم أكثر تجريدا

لمفهوم التعليم وهو التكتيك والذي أصبح يرتبط بالتعليم كضرورة حتمية لما أُلِمَّ بالبلاد.

أما مواصفات التعليم فقد ظهرت بشكل متعدد وفقا للتطور الاجتماعي ويظهر الجدول التالي تطور وصف المفردة في الخطاب الناصري.

جدول يوضح مواصفات مفهوم التعليم وفقا لتتبعها الزمني

المفردة	تاريخ ظهورها
نهضة	١٩٥٤
قوة	١٩٥٤
بناء	١٩٥٤
هدف الثورة	١٩٥٤
حق وواجب	١٩٥٤
أفكار	١٩٥٩
مصانع	١٩٥٩
طريق الحرية	١٩٥٩
خطط	١٩٥٩
موكب الأمان	١٩٦٣
تغيير اجتماعي	١٩٦٣
التعبئة السياسية	١٩٦٤
تغيير المجتمع	١٩٦٤
ضيف السلام	١٩٦٥
أملنا الوحيد	١٩٦٦
إدارة	١٩٦٧
تحريك وسقل الإنتاج	١٩٦٧
حرب علمية	١٩٦٨

يلاحظ من الجدول السابق أن التعليم في الخطاب الناصري اتسم بتحديد إطاره العام من وصفه بالنهضة والقوة وبناء الأمة، وأخيراً في نفس العام كهدف للثورة. ثم يتطور ليصبح مترادفاً للحق والواجب مع عام ١٩٥٥، وفي عام ١٩٥٩ تتطور المفردة ليصبح التعليم مرادف للأفكار، والخطط، والمصانع، وبهذا يبدأ التعليم يتدرج من المفهوم الثوري إلى مفهوم أكثر تجريداً. وفي عام ١٩٦٣ ومع التغير الاجتماعي والذي أعقب الميثاق وإعلان الدولة الاشتراكية الديمقراطية يرادف بين التعليم والتغيير الاجتماعي. والذي يعيد التأكيد عليه مرة أخرى عام ١٩٦٤. وفي عام ١٩٦٥ يظهر التعليم بوصفه موكب الأمان. ليتدرج ليصبح التعليم هو الأمل الوحيد للأمة، مع عام ١٩٦٦، ومع عام ١٩٦٨ يظهر وصف جديد للعلم هو الحرب العلمية، والتي تداركها الخطاب بعد الهزيمة. وعليه فإنه يمكن القول بأن مفردة التعليم قد تطورت تطوراً تدريجياً بما يتفق مع تطور المتغيرات المجتمعية، من كونه ثورياً، إلى توظيف التعليم بشكل أكثر تجريداً لمفهوم للتعليم، حتى يصل في النهاية وصفه بالحرب، والتي تناقضت مع الوصف السابق في عام ١٩٦٣ باعتباره "موكب الأمان" و"ضيف سلام".

كما يظهر بوضوح في الخطاب التعليمي حرص صانعه على إشراك كل طبقات الشعب المتعلمة على تحمل مسئولية تعليم الآخرين باعتبارها واجب قومي عليهم، وهو من الأمور التي جعلت من التعليم في هذه الفترة قضية قومية، إلا أنه من الملاحظ أن موضوع محو الأمية يظل غير مدرك بمفرده من القضايا الأساسية لهما ومشاكل التعليم باعتباره مهمة المتعلمين جميعاً وكونها رمزاً للثقة بالنفس، وبالتالي تصبح جزءاً جديداً من الأدوار المنوطة بها للناس القوميين، والقادرين على نقل الرسالة الثورية لباقي الشعب الذي لم ينل حظه من التعليم لصهرهم داخل العمل الثوري^(٢٣)، وهي من الأمور التي تكررت في معظم الخطاب التعليمي الرسمي حيث تكررت حوالي ٢٠ مرة.

كما يلاحظ أن التعليم يقوم بدور فعال حيث برز دوره كفاعل ٦٧ مرة بينما دوره كمفعول به حوالي ٩٦ مرة (انظر شبكة العلاقات بالملاحق) تركزت معظمها في بناء المدارس، وما مر به التعليم في المرحلة السابقة للثورة وهو ما يبرهن استخدام التعلم لتغيير المجتمع، وأنه أداة أيديولوجية في يد السلطة. كذلك لم يظهر الخطاب الناصري في التعليم تناقضات سلبية، والمرات القليلة التي تبين فيها المفهوم ونقيضه في المقارنات بين تعاليم الاستعمار والثورة، أو في إطار بناء المدارس، و العظم والجهل باعتبارهما ليسا إرثا بل حقا مكتسبا لطبقات الشعب جميعا. ويتطرق البحث في الجزء التالي إلى مفهوم للتنشئة السياسية في الخطاب التعليمي الرسمي لرئيس الجمهورية جمال عبد الناصر.

ثانياً: مفهومى التنشئة السياسية والقومية العربية فى الخطاب الرسمى لرئيس الجمهورية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

بينت شجرة التعليم الأهداف المنوطة منه فى مرحلة التغيير الثورى عقب ثورة يوليو ١٩٥٢، حيث انقسمت أهداف التعليم إلى أهداف سياسية وأهداف تعليمية، وسنحاول فى هذا الجزء أن نلقى الضوء على التنشئة السياسية من خلال التعليم، وسوف يتناول الخطب والكلمات والأحاديث الموجهة للشباب، باعتبار أن مرحلة الشباب هى المرحلة التعليمية، والتي كان يخصصها الرئيس جمال عبد الناصر فى كثير من الخطب. وقد بلغت الخطب المتصلة بهذا السياق حوالى ٤٨ خطاب من ١٢٠ بنسبة ٤٢% هذا إذا استثنينا باقى الخطب المتسمة بهذا المفهوم والموجه إلى فئات بعينها أو لعامة الشعب.

قدم الخطاب الناصرى فى الفترة الأولى ١٩٥٢ نماذج حية من النضال السياسى من واقع تجربته الشخصية، فكان من الطبيعى أن يوجه هذا الخطاب للشباب سواء فى مرحلة الثانوى أو الجامعة حيث تظهر عبارة "كنت طالبا فى الثانوى أثناء اشتراكى فى المظاهرات"^(٢٤)، "كنت طالبا فى الجامعة... زملاء لى استشهدوا فى سبيل الوطن"^(٢٥). ويحمل ناصر مسئولية العمل الوطنى والنضال فى سبيل الوطن للشباب مستمرا بإعطاء النماذج لدور العمل السياسى والنضال فى سبيل تحرير الوطن، "بل أن شباب الجامعة هم دائما فى الطليعة حاملين علم النضال ومشعل الحرية"، "لقد كان شباب الجامعة دائما فى مقدمة الذين رفعوا علم النضال"، "لقد حمل أبناء هذه الجامعة دائما مشعل الحرية"^(٢٦). وتطو نبيرة الخطاب الرسمى فى تفنيد النضال للمرحلة القادمة، والتي تتركز فى التخلص من الاستعمار، وتحرير الوطن والمشاركة الإيجابية فى مسيرة البلد، وعدم الارتكان إلى الوزراء، بل إن العبء الأكبر ملقى على عاتق الشباب وهنا يستخدم الخطاب الحرف الناسخ "إن" للتأكيد، "إن العبء ملقى على أكتافكم أيها الشباب"^(٢٧).

ويلاحظ أيضا في الخطاب الناصري للشباب استخدامه للضمير "أيها" والذي يعتبر تخصيص للمهمة وتوكيد على جمهور المخاطبين دون غيرهم؛ وجذب اهتمامهم، الأمر الذي يعكس اهتمامه بهذه الفئة من الشعب. ويستمر تطور الخطاب في هذا السياق من إعطاء الشباب الأمثلة الحية من تاريخ مصر في الحركات الوطنية المختلفة، مع التركيز على دور شباب الضباط الأحرار، باعتبارهم من قاموا بالثورة وحققوا نجاحاً. ومن هنا يأتي دور الشباب في المشاركة في المسيرة هذا، وتحمل مسئولية استمرار هذا النجاح واستمراريته " هذه هي أهداف الثورة، وهي وديعة لديكم منذ اليوم بين أيديكم فكونوا حريصين عليها ، ضخوا بكل عزيز من أجلها" (٢٨).

ويعمل الخطاب الناصري على إشراك الطلبة المبعوثين إلى الخارج مسئولية الدفاع عن الوطن، وأن لكل مصري حق وواجب في آن واحد إزاء الوطن حيث يوجه إليهم رسالة فحواها "أنى أعهد إلى كل واحد منكم ... أن يعد نفسه مسئولا عن سمعة البلاد أن يبذل في سبيل رفعة شأنها كل ما في وسعه الجهد مستعينا بعلمه وخبرته لإزالة ما علق بالأذهان عنها" (٢٩). ويلاحظ من مفردات العبارة السابقة استخدام الخطاب لضمير المتكلم "أنى" للتأكيد وإضفاء مزيد من الأهمية للعبارة التي تليها. ثم يلجأ لمزيد من التخصيص حيث استخدم " كل واحد منكم" بدلا من ضمير الجمع ليشعر كل فرد منهم بالمهمة التي وكلها له الخطاب.

ويذهب الخطاب إلى ضرورة التعاون بين الشباب في الجامعات المصرية مع نظائرهم في البلدان الأخرى سواء الدول العربية أو الأجنبية والاتحاد السوفيتي في المقام الأول بين الدول الأجنبية.

ويتجه الخطاب بعد الوحدة إلى مخاطبة كل من الشباب المصري والعربي بشكل متواز، فيتحدث للشباب المصري باعتباره شباب الأمة العربية، وهي المفردة التي شهدت تغيراً في المعنى؛ حيث كانت في البدايات يعنى بها مصر،

والتي استخدمها في فلسفة الثورة إلا أن هذا المفهوم تغير بعد ذلك ليعنى به الأمة العربية في عام ١٩٥٤^(٣٠). وتصبح مهمة الشباب خارج حدود وطنه لتشمل الأمة العربية و يحاول الخطاب أن يجسد هذه المسئوليات ليصقلها بعدد من المفردات التي من شأنها بث الثقة والأهمية وجذب الانتباه والتخصيص حيث عبرت كل من الضمائر " أنتم"، "أيها"، كما استخدم لنفس الأسباب أداة المنادى " يا" وتعتبر العبارات السابقة عن ذلك من خلال "مسئوليات هذا الجيل خارج حدود وطنه"^(٣١) " أنتم هنا باسم ملايين من شباب أمتكم العربية"، "يا شباب الأمة العربية"^(٣٢)، وهنا يخاطب الشباب المصري، في حين يخاطبه في موضع آخر يا شباب الجمهورية العربية المتحدة"، "نحن اليوم أيها الشباب.. شباب الجمهورية العربية المتحدة"^(٣٣). وفي العبارة الأخيرة يلاحظ استخدام الخطاب " للضمير " نحن" والمتبوع بالمنادى والتنبيه في آن واحد " أيها" كذلك تكرار المفردة الشباب لمزيد من التنبيه والتوكيد والتخصيص والتواصل بينه وبين المتلقى.

ومرة أخرى ومع عام ١٩٥٦ وبدايات بزوغ فكرة الوحدة بين مصر وسوريا وتدعيم أولى لبنات القومية العربية، تعود مرة أخرى مفردات الخطاب الناصري لتوسع من دائرة الشباب ليتسع لشباب الأمة العربية؛ حيث تبدأ مفردات العروبة والقومية العربية في الظهور في الخطاب " إن قوميتنا ووطنيتنا ثابتة قوية متينة، القومية العربية قد تثبت أركانها، القومية العربية قد ظهرت القومية العربية قد اشتعلت من الخليج الفارسي إلى المحيط الأطلسي"^(٣٤).

ومرة أخرى يلجأ الخطاب إلى أسلوب التوكيد حيث يستهل عبارته " إن"، "قد" مع استخدام عدد من المواصفات المتتالية، والتي تضيف مزيد من الأهمية، والتنوع. كذلك تكرار كلمة القومية العربية في عبارات متتالية ليزيد من إثارة المتلقى وتوكيد على أهمية القومية العربية.

ومرة أخرى يعود الخطاب إلى مخاطبة الشباب المصرى مكتفيا هذه المرة بتحمل مسئولية الحدود المصرية وتختفى هنا مفردات القومية العربية؛ حيث ركز الخطاب الرسمى، وفى نفس الوقت الذى يلقى بالمسئولية على عاتق الشباب، كان يزرع فى نفوسهم الولاء والثقة بالنفس " أنتم من يهتمكم تحقيق الكرامة والعزة والإيمان، أنتم دعاة هذا الوطن أنتم الطليعة، أنتم الحرس الوطنى ... " (٣٥)، آرى فيكم مسئولية تطوير مجتمعا " أنتم هنا تعملون ولكن عليكم واجب أكبر للعمل فى وسط المجتمع "، "أنتم عليكم مسئولية كبرى مسئولية الترابط"، "عليكم مسئولية كبرى فى قيادة هذا البلد"، "أنتم فى المستقبل عليكم مسئولية القيادة" (٣٦).

وهنا يلاحظ تكرار المسئولية الموجهة والتي تكررت فى خطاب واحد خمس مرات كما نرى من خلال أسلوب المخاطبة وتقديره أنتم (عليكم، فيكم) وتظل هذه المسئوليات فى الخطاب بأشكال متعددة من عمل وجهاد وإرشاد المواطنين ودعوتهم للبناء، بل يضع أمامهم فى المقابل رفع مستوى المواطنين، كما يزرع فيهم روح القيادة وضرورة خلق أجيالاً جديدة تحمل معهم المشعل "عليكم أن تخلقوا جيلا آخر من القادة وطبقات أخرى من القادة، عليكم أن تخلقوا هذه القيادات" (٣٧). "مسئولية القيادة"، "أرجو أن توفقوا فى خلق جيل من القادة" (٣٨).

ويلاحظ أيضا ما اضمره الخطاب من مشاركة طبقات الشعب من خلال كلماته "طبقات أخرى" وهو يعنى بث روح المساواة وتذويب الفوارق بين الطبقات، وهو من الأمور المسكوت عنها فى الخطاب. بل يبت الخطاب رسالة للشباب حول العمل العام، وعدم الاكتفاء بالعمل داخل المؤسسات التعليمية حيث يقرر " العمل وسط المجتمع" (٣٩). كما يلاحظ تكرار على كلمة "القادة/القيادة" فى عدد من المواضع فى الخطابات المختلفة مما يعكس تأكيده على أهمية إعداد القادة.

وقد عنى الخطاب الناصري بالفتاة العربية فى تحمل المسئولية، على الرغم من عدم ظهورها إلا فى خطابين فقط من الخطاب الناصري، وقد تناولها بنفس قوة الخطاب الموجه للشباب من تحمل المسئولية، وتخليص الوطن من آثار الاستعمار، وخلق مجتمع جديد؛ حيث تبرز هذه العبارات فى " عليكم مسئولية كبرى"، "عليكم بالعمل لخلق المجتمع، كلنا نعمل .. من أجل بناء هذا الوطن .. المجتمع الاشتراكي الديموقراطي التعاوني المتحرر من الاستغلال السياسى والاقتصادى، كلنا نتكاتف لتكون المجتمع" (٤٠).

وهنا يلاحظ استخدام الخطاب للمفردة " عليكم" للتنبيه، ولجوءه لتكرار "كلنا" لبث الثقة وإضفاء معنى المساواة والمشاركة فى بناء الوطن، كذلك لجوءه للإطناب بالترادف لإفادة التوكيد. كذلك محاولته للتفسير وإيضاح طبيعة الوطن المطلوب بناءه، حتى يضمن أن المتلقى قد وصلت له الرسالة دون لبس أو إيهام. . ومرة أخرى يتدرج بنا الخطاب من حيث مفردات القومية العربية، وفى عام ١٩٥٩، بالإضافة أنه لم يكتف بالفتاة فى مصر، بل وسعت أطروحاته لتشمل الفتاة العربية؛ حيث يلقى على عاتقهن مسئولية خلق المجتمع والجيل العربى من خلال العبارات التالية " كل أبناء الوطن يجب أن يسعوا لخلق مجتمع عربى ...، "تحتاج إلى جيل جديد يؤمن بهذه الرسالة، وأنتم عليكم تجهيز هذا الجيل، جيل متخلص من كل آثار الماضى، أن يكون مجتمعا لكل الأهداف، وكل الشعارات التى تنادى و تؤمن بها" (٤١).

وكما تعود الخطاب على استخدامه المفردات التى من شأنها التوكيد والتنبيه، وعليه فقد استخدم نفس المفردات لتحقيق الأغراض السابقة من تنبيه، وإثارة المتلقى، وبث الثقة، كذلك لجوءه للتفسير والتوضيح لضمان وصول الفكرة كما يبتغىها إلى المتلقى.

وفى أثناء الوحدة العربية يوجه الخطاب الناصري خطابا لكل من الشباب المصرى والشباب السورى مجتمعين فى معسكر للفتوة فى الإسكندرية؛ حيث يرى

فى هذه المرة نتاج ثمار الوحدة فى صناعة المستقبل "اجتماع شباب الإقليم السورى مع شباب الإقليم المصرى يبشر بمستقبل عظيم، حماية الأمة العربية، الصداقات بين الشباب من الإقليم السورى والشباب من الإقليم المصرى تزداد وتتغرز"^(٢١). ويلاحظ أيضا لجوء الخطاب إلى التفصيل بعد الإجمال، وتكرار مفردة الشباب بهدف القصر والتوكيد.

ويتدرج الخطاب فى مفرداته مع بدايات مرحلة التخطيط الشامل، حيث يظهر اهتمامه بقضايا التنمية والتطوير "هذا الجيل يواجه مشكلة التطوير الشاملة"^(٢٢).

وتعود بنا المفردات فى تطورها، حيث يرتبط المفهوم بمفاهيم أخرى فترتبط هذه المرة بالعدل والسلام بجانب الحروب "أنتم هنا بناء السلام والعدل سياسيا واجتماعيا، وقوى للدفاع عنهما ضد المغيرين من المستعمرين والمستغلين"، ويلاحظ من العبارات السابقة استخدام الخطاب للضمير "أنتم" للتخصيص وجذب الانتباه، كما يلجأ إلى التفصيل "سياسيا، اجتماعيا"، كذلك لجوءه إلى الإطناب بالترادف بهدف التفصيل والتوكيد، وكما يلجأ أيضا إلى الطباق "السلام/الدفاع" للتوكيد؛ حيث تظهر قدرة صانع الخطاب على الإيحاء وإثارة الانفعال وتمثيل التباين السطحى والعقيق فى الصورة والحدث من خلال الجمع بين وحدتين متقابلتين بغية تعبئة الشباب على الصعيدين السلمى والحربى، وإن كان فى البدء يعنى بالسلام، ويتكرر مرة أخرى هذا المفهوم فى نفس الخطاب؛ حيث يذكر " يعطى الشباب لأمتهم كل ما عنده من طاقات العمل والفكر والفداء"^(٢٣).

ولم يقتصر الخطاب للرسمى على الشباب فى هذا النهج، ولكن أيضا كانت هناك الرسالة الموجهة للمعلمين وأساتذة الجامعات فى أداء دورهم مع الطلبة فى غرس الولاء والانتماء للوطن، باعتبارهم صناع هذا الجيل "ستكونون أيها المعلمون الرسل الذين يدعون إلى الهداية والتيقظ حتى يكون أبناء الوطن دائما مبصرين عاملين على بث روح الحرية والعدل والمساواة"^(٢٤). وكعادة

الخطاب الناصري يستخدم أسلوب الاختصاص، والتشبيه؛ حيث يرفع منزلة المعلمين للرسول، ليبرز دورهم في هداية الأمة "أيها المعلمون الرسول" وكذلك لجوءه للإطناب من خلال عدد من المفردات المتوالية دون تداول المعنى بهدف التفسير والتوكيد والتوجيه وإقناع المتلقى.

ويتدرج هذا المفهوم في الخطاب الناصري حيث يوجه رسالته لأساتذة الجامعات ففي عام ١٩٦٥ مشيرا إلى دور الجامعة في قوله "لأن الجامعة عليها مسئولية توعية الطلبة، لأن الطلبة منتشرين في كل مكان"^(٤٦).

ومع عام ١٩٦٨ ومظاهرات الطلبة والعمال بدأت نبذة الخطاب الناصري في اتخاذ اتجاه جديد عكس ما هو معتاد عليه منذ الثورة وحتى تاريخه. فنرى الخطاب يشهد بعض التناقض في عباراته حيث يتضح في العبارات التالية "يوم السبت ٢٤ فبراير شهدت الجامعات تحركات شباب يهتم بما يجرى في وطنه، وهذا حقه وواجبه، وبدأت مواكب الطلبة تخرج من الجامعات .. لما بأقول مواكب الطلبة لا أقصد بأى حال أن كل الطلبة الموجودين عندنا ..خرجوا."^(٤٧) ويتضح من العبارة السابقة أنه على الرغم من تأييده لمشاركة الطلبة باعتباره حق إلا أنه يعود ويستنكر هذا في محاولة لنفى هذه المشاركة عن جمهور الطلبة، وبالتالي كان الخطاب يتدرج في أساليب قمعية للحد من مشاركة الشباب في المظاهرات فيعلن "وزارة الداخلية رأت وأنا وافقتها الرأي في أن تصدر بيان بمنع المظاهرات، وأيضا اعتقال بعض من توفرت لديها الشبهات ضدهم وكان طلبى من وزارة الداخلية باستعمال أقل قدر من العنف في تفريق المظاهرات"^(٤٨) وهنا يظهر لأول مرة في الخطاب الناصري مفردة العنف الموجه ضد أبناء الشعب.

ومرة أخرى وفي نفس الخطاب يتناقض الخطاب في بنيته، حيث أنه في الوقت الذي يلقي بالمسئولية على وزارة الداخلية يعود في عبارات أخرى إلى مواساة الشرطة في موقفها "يوم الأحد صارت مظاهرات الشباب وحصلت اصطدامات مع البوليس لتفريق المتظاهرين ولتنفيذ قرار وزارة الداخلية .. باين

أن الشرطة كان دورها دفاعي ولأول مرة في تاريخ المظاهرات في مصر يكون عدد المصابين من الشرطة ثلاثة أضعاف المتظاهرين"، "إن الشرطة لا تتصور وهي تقوم بمهمتها لا تتصور أنها تكون في جانب والجمهير في جانب آخر، وأنها ترى تناقض في الموقف نفسه" (٥٩). وترتفع نبرة الاستنكار والمواساة في الخطاب الناصري فتظهر لأول مرة مفردات التهديد الصريح والتبرير لاستخدام العنف إزاء المظاهرات "السلطة تملك بالطبع القوة لمنع قيام المظاهرات ثم أن الظروف التي يعيشها الوطن تبرز ذلك" (٥٠).

وبجانب هذه النبرات تظهر مفردات في هذا السياق تنم عن إضرار للعنف سواء الحالي أو في فترات مستقبلية "قلت لكم مرات عديدة علينا أن نكون على بينة بالثورة المضادة" (٥١). ويلاحظ هنا استخدامه لأسلوب الالتفات من ضمير المخاطب "لكم" إلى المتكلم "علينا" بهدف إثارة الانتباه.

ويعود الخطاب في محاولة لتهينة تصاعد مفردات العنف والتهديد، وإن كانت لا تخلو من شجب لما جاء من الطلبة فيقول "إحنا النهارده بنعذر الشباب إذا أحس بضيق"، "إحنا عندها ١٥٠ ألف في الجامعات والمعاهد العليا، يمكن يكونوا ٥ آلاف يمثلوا هذا الانفعال، وبعد كده حسوا إنهم انفعوا، وإتهم بهذا الانفعال يضرُوا أهداف النضال" (٥٢).

ومع استمرار هذا الخطاب وفي نفس السياق يعود إلى تجاهل التنشئة السياسية، ويركز على الجانب الروحي والأخلاقي فقط "العمل على تدعيم القيم الروحية والأخلاقية" (٥٣). ويلاحظ تجاهل المفردات الثورية التي كانت تعلو في الخطاب الناصري منذ الثورة، وحتى ١٩٦٨.

وفي مناسبة أخرى من نفس العام يستمر الخطاب الناصري يتأرجح بنفس النبرات ما بين تأييد ومعارضة وشجب وتهديد بالإضافة إلى التبرير، ولأول مرة في الخطاب الناصري "مش بس المظاهرات ممنوعة في مصر بل أيضا في إنجلترا" (٥٤).

ويلاحظ من العرض السابق أن الخطاب السياسى الناصرى فى التعليم اتسم بعدد من السمات نفردھا على النحو التالى:

١. اتسم الخطاب الناصرى أيضا بعدد من الصفات العامة فى استخدامه للكلمات والأفعال المؤكدة، فيظهر "إن" فى أغلب الخطابات لتأكيد دور التعليم وأهميته.

٢. كذلك لجأ الخطاب فى الأغلب الأعم إلى استخدام ضمائر المخاطب لجذب انتباه المستمع من جهة، والتخصيص من جهة أخرى، وإلقاء مزيد من الاهتمام للمتلقى. وإثارة انتباهه.

٣. كذلك لجوء الخطاب لاستخدام "نا" و"نحن" واللذان تدلان على الجماعة فى كثير من العبارات، والتي تحمل معانيها المشاركة فى الفعل، والتي تعطى للمتلقى مزيد من الثقة فى صانع الخطاب.

٤. كذلك اتسم الخطاب بالأسلوب المباشر مع المتلقى، ويلاحظ ذلك من استخدامه للضمائر المنفصلة، والأفعال المباشرة.

٥. اتسم الخطاب الناصرى أيضا بسلاسة الأسلوب، وذلك من خلال الجمل البسيطة، والتي كان يلجأ فيها إلى استخدام بعض من أدوات الربط (واو، فاء، ثم)

٦. لجأ الخطاب إلى الإطناب، والتي يركز فيها على الوصف والشرح، والتدليل. والتي يلجأ إليها صانع الخطاب لضمان استمرار متابعة المتلقى، وجذب انتباهه. وفى نفس الوقت ضمان تسلسل أفكاره، مع إيضاح وجهة نظره حتى لا تفسر بطرق مختلفة من قبل المتلقى.

٧. استخدام مفردات الخطاب اليومى للعامة والتي يسهل على الرجل البسيط تداركها وتتبعها. فجاءت المفردات سهلة وبسيطة، وبالتالي لم يلجأ الخطاب فى كل العينات التى استندت عليها الدراسة إلى استخدام الفصحى. مما عكس ردود فعل سريعة إيجابية من قبل المتلقى.

٨. استخدم الخطاب أيضا عددا وفيرا من المواصفات، حتى يتسنى للمتلقى فهمها، والتي تم سردها في الجدول السابق.

٩. لجوء الخطاب لعقد المقارنات بين ما قدمته الثورة للتعليم، وما كان عليه إبان فترة الاحتلال مستشهدا في ذلك بأعداد المدارس والفصول التي تم بنائها، وأعداد المقبولين كل عام. لإقناع المتلقى بإتجازات الثورة.

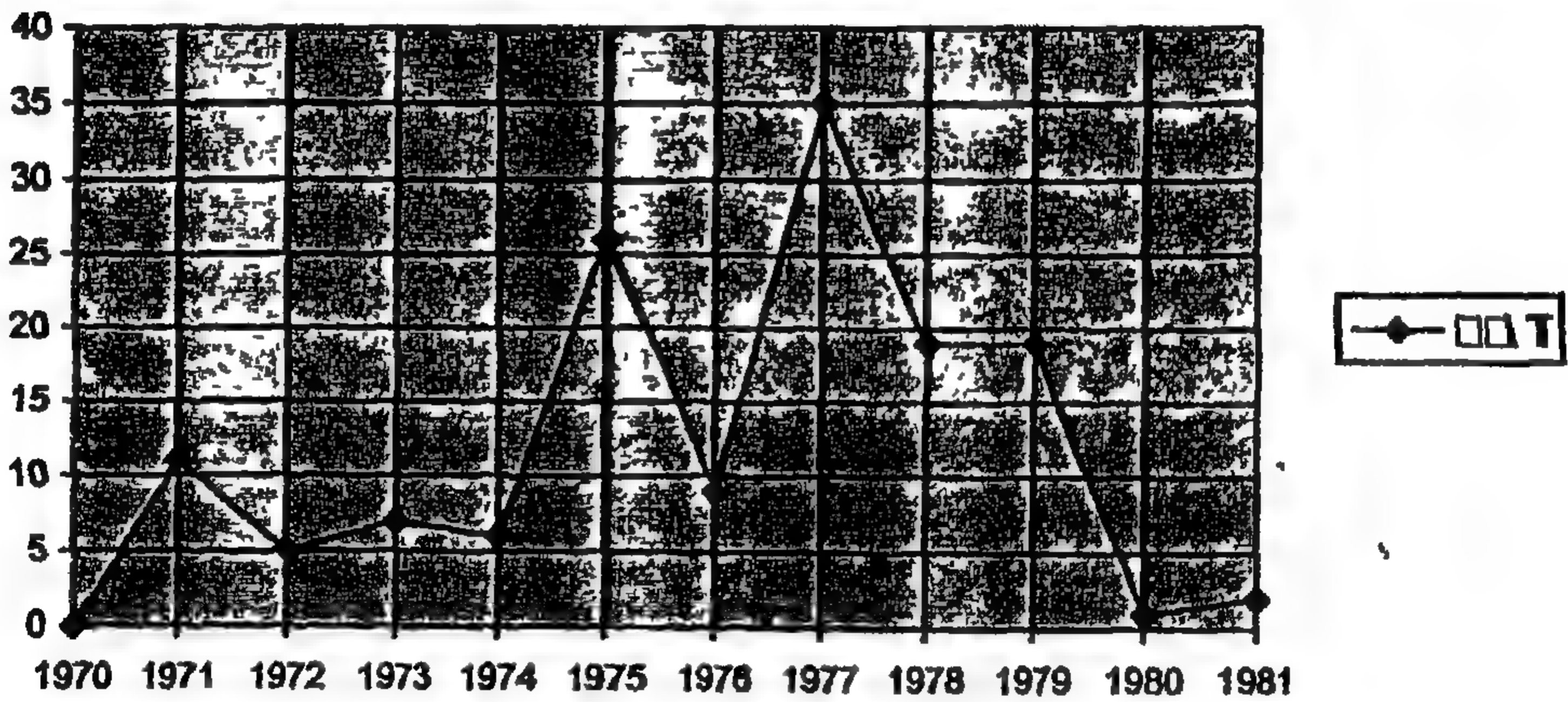
يتضح من العرض السابق لكل من مفهوم التعليم، ومفهومي التنشئة السياسية والقومية العربية أن الخطاب التعليمي الناصري قد صار على وتيرة واحدة، ونبراث تكاد تكون متوازنة طوال الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٦٨، إلا أنه قد بدأ في إظهار العنف والتهديد والمقارنات مع الدولة الأجنبية لدرء العمل السياسي الذي كان يناشد به الشباب. والتناقض هنا ليس فيما ورد في الرد على المظاهرات والحركات الطلابية بل تبلور هذا في شكل إجراءات في اللوائح الطلابية والممارسات المناهضة للمشاركة السياسية وهو ما يمكن أن نصفه ببعض التنشئة السياسية التي ظل الخطاب ينادي بها طوال ستة عشر عاما وهو ما سيتضح من التحليل في الفصل القادم.

المبحث الثاني

تحليل مفهوم التعليم في الخطاب الساداتى

تناولت الدراسة في المبحث الأول مفاهيم التعليم والتنشئة السياسية والقومية العربية في الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠ وهى فترة تولى الرئيس جمال عبد الناصر الحكم، وستحاول الدراسة أن تقدم نفس التحليل للمفاهيم السابقة في الفترة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٨١ وهى فترة تولى الرئيس محمد أنور السادات الحكم

شملت مفردة التعليم في الخطاب الساداتى ١٩٤٢ فى ١٤٠ خطاب من إجمالى الخطب والتصريحات والكلمات فى فترة الحكم. ويوضح الرسم البيانى التالى تطور عدد الخطب فى السنوات المختلفة.



رسم بيانى يوضح تطور مفردة التعليم في الخطاب الساداتى

وقد ظهر مفهوم التعليم إلى حد بعيد في الخطاب الساداتى بشكل شائك مع التنشئة السياسية، وهو من الأمور التى وجدت فيها الباحثة صعوبة في تحليل كل منهما على حدى، إلا أنها ستحاول جاهدة الفصل بين المفهومين قدر المستطاع.

أولاً : تطور مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى

تميز مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى بشكل أكثر وظيفية عنه فى الخطاب الناصرى حيث اتضح منذ البداية النظرة إلى التعليم باعتباره علم مجرد بمعنى بعده عن الجانب الثورى والسياسى حيث ارتبط المفهوم منذ بدايته وفى أول خطاب موجه إلى الأمة فى نوفمبر ١٩٧٠ - أى بعد توليه الحكم مباشرة - بضرورة الأخذ بأساليب العلم ، كما كان مدركاً تماماً لضرورة الربط بين التعليم والعلم والتكنولوجيا وطبيعة الحواجز بين كل من العلم والتقدم والتخلف والتي تسير بخطى سريعة، وأن التعليم هو الخطوة الأولى للانتقال عبر هذه الحواجز "سوف تكون الحواجز بين التقدم والتخلف والعلم تجرى بسرعة فائقة" (٥٥) ، ويلاحظ لجوء الخطاب إلى الطباق بين كل من "العلم/التقدم/التخلف لتوضيح التباين بين مفردة التقدم والتخلف من ناحية، والعلم والتخلف من ناحية أخرى، مما يساعد على إظهار المعنى المراد، وزيادة التأكيد، وجعل العبارة أكثر إثارة وجذباً للانتباه.

وعليه يرى الخطاب أنه من الضرورى سرعة البدء فى اتجاه عصر الذرة وغزو الفضاء حتى يتسنى لنا بناء الدولة العصرية، وهنا يظهر مفهوم الدولة العصرية لأول مرة فى الخطاب الرسمى سواء الناصرى أو الساداتى. ويتدرج مفهوم العلم فى الخطاب ليقترن بالبحث والدراسة الآخذة بالأسلوب والمنهج العلمى، والتي هى من ضروريات المشاركة السياسية، ويرى الخطاب ضرورة وضع سياسة تعليمية وتربوية جديدة تهدف إلى بناء جيل قومى عربى اشتراكى، وهنا لأول مرة وتكاد تكون الوحيدة التى يصف بها الخطاب الجيل المراد تنشئته باعتباره جيل قومى عربى، كذلك فهى من المرات النادرة التى يظهر فيها المفهوم الاشتراكى بارتباطه بالتعليم فى الخطاب الساداتى.

كذلك يرى الخطاب ضرورة لوضع سياسة موحدة للبحث العلمي، ومن ثم ضرورة التنسيق بين الأجهزة العلمية المختلفة، وهذه من الأمور التي تتضح بشكل جلي في الخطاب للتعليمى منذ الثورة.

ومع التطور الواضح فى النظرة للتعليم يظهر مفهوم جديد مرتبط بالتعليم وهو الإيمان والذي يظل فى كل الخطاب السياسى والتعليمى طوال الفترة من ١٩٧١-١٩٨١، وإن كان مفهوم الإيمان فى الخطاب يأخذ العديد من المعانى وفقا للمواقف التى يتعرض لها الخطاب، "الإيمان هو أن تحترم القيم"^(٥٦)، "الإيمان الذى أعرفه ويعرفه شعب مصر العريق هو الإيمان بالله وكتبه ورسله.." ^(٥٧)، إلا أنه فى كل مرة يظل كشعار مرفوع لدولة العلم والإيمان. بل أن هذا الشعار يعتبر هو الأساس لبناء الدول العلمية للعصرية الجديدة. " لازم نبنى الدولة العلمية القائمة على العلم والإيمان"^(٥٨) "إحنا عايزين نبنى دولة العلم والإيمان"^(٥٩).

ومع أحداث الطلبة والتي بدأت فى فترة مبكرة لتولى الرئيس محمد أنور السادات يظهر مفهوم للتعليم ومجانية التعليم كتلويح بالتهديد المباشر للطلبة، والترهيب والترغيب، وذلك من خلال ضرب أمثلة من حياته الشخصية، والتي كان من الممكن أن يحرم من التعليم بسبب التكاليف الباهظة للتعليم، والتي حصل عليها بعد ترك أخواته للتعليم، ويظل هذا المفهوم مرتبط بالمجانية طوال فترة الخطاب الساداتى بنفس النهج من الأمثلة وباعتبار أن هذه المجانية هى تفضل من الدولة على أبنائها من الشعب، وليس كحق مكتسب لجمهور الشعب كقله له الدستور بعد ثورة يوليو، بل وقد اتخذ هذا التهديد شكلا أوسع ليشمل أولياء أمور الطلبة كورقة ضغط على أبنائهم. "لازم أولياء الطلبة يعرفوا الحقيقة ويسمعوها زى ما بيسمعها الطلبة"^(٦٠). ويلاحظ حرص الخطاب على تلك النغمة القاطعة، والمتسمة بالتهديد "لازم".

ويتباين مفهوم التعليم بشكل حاد بين كل من الخطاب الناصري والخطاب الساداتي حيث كان يغلف التعليم في الخطاب الناصري التعليم الثوري، بينما أخذ المفهوم شكلاً آخر؛ حيث يرى أن المشاركة الفعلية للطلاب هو أن ينهى دراسته " الطالب شأنه شأن كل مواطن له الحق في أن يشارك في أمور بلده بتخلص الدراسة^(٦١). وهنا يبدأ عبارته بشكل قد يعنى تفهمه للمشاركة السياسية، إلا أنه يفسرها بشكل مختلف. فتظهر العبارة بشكل مؤكد، وتخصيص لنوعية المشاركة المسموح بها للطلاب بما لا يدعو مجالا لتفسيرها بمفهوم آخر. وتظل هذه النبرة في النظرة إلى التعليم باعتبارها هدف في حد ذاته بعيداً عن أي ممارسات سياسية. ويتفق الخطاب الساداتي مع الخطاب الناصري وإن كان متناقضاً مع نفسه؛ حيث يرى أن للنضال علم وأن الحركة السياسية علم وتخطيط، وكلاهما مرهون بالقوة والفعل تبقى النضال علم، أن الحركة السياسية تخطيط، والعلم والتخطيط كلاهما مرهون بالقدرة على الفعل^(٦٢). ويلاحظ لجوء الخطاب إلى الإطناب بغية للتفسير والتوكيد، كما يلجأ إلى الربط بين المفردات المختلفة لتوضيح العلاقة الجدلية بينهم.

ويعود الخطاب في محاولة للاتساق مع الخطاب الناصري في إعطاء نماذج من التعليم قبل الثورة وتعليم داتلوب ثم تعليم ما بعد الثورة، ويقارن بذلك نسب الاستيعاب المدرسي في سن الإلزام، ولا وفرته الثورة من فرص لتعليم أبنائها. إلا أنه وفي هذا السياق يختلف مع الخطاب الناصري؛ حيث يربط بين مفهومى التعليم والثقافة باعتبارهما شيئاً واحداً ومكماً كل منهما للأخر في عبارات عمد فيها الخطاب إلى التخصيص والتوكيد حيث بدأ عبارته بـ "إن الدولة لا تملك في مجال الثقافة إلا التوسع في التعليم وتهيئة ظروف البحث العلمى ووسائل نشر المعرفة" المتفقون المصريون مطالبون بمزيد من الجهد من أجل بحث علمى أصيل^(٦٣).

ويمتد مفهوم التعليم ليحمل المعلمين مسئولية بناء الأجيال الجديدة، ويشاركهم في تحمل مسئولية وأعباء المجتمع ومرة أخرى يميل الخطاب السادتي إلى الإطناب بغرض التوكيد والتفسير، فهو يستهل عباراته بالتالي "إن هذه المعاني تقتضى منكم ترجمتها إلى عمل وممارسة حتى تنشئ جيلا تتم تربيته وتعليمه في ظل عمل تعليمي رائد مسلماً بالعلم ليضعه في خدمة المجتمع"، "إن المعلم هو إرادتنا في مواجهة تحديات الحاضر"^(١٤). وهنا تبدأ العبارتان بحرف النسخ "إن" للتوكيد، في حين يستطرد في العبارة الأولى ليزيد من التفسير والتوضيح لتظهر في شكل تركيبى متماسك. بينما يلجأ في العبارة الثانية إلى جملة قصيرة مباشرة مستعينا بضمير الإشارة "هو" لزيادة التخصيص والتوكيد.

ويرتبط مفهوم التعليم مرة أخرى بالحروب واعتباره سلاحاً يجب ألا يصبوب إلى غير القيم الإنسانية "إن العلم لا يمكن أن يتحول في يد المتقنين إلى سلاح إرهابي لأن ذلك ضد القيمة الإنسانية للعلم"^(١٥) ويلاحظ هنا أن الخطاب عمد إلى التوكيد والتفسير، وأن المعركة الحقيقية ستكون في المدرسة. وبالتالي فإن رسالة تعمير الكون تكون بالعلم والإيمان. وبالتالي فهو السلاح الذى يؤهل المجتمع للدخول إلى عصر التكنولوجيا وبناء عصر الرخاء.

وقد أولى الخطاب السادتي عنايته لتعليم المرأة في أكثر من مناسبة ففى سنوات مختلفة حيث يعلن مباركته للنهضة التعليمية للمرأة حيث يقرر في عبارة مال فيها إلى الإطناب والتخصيص والتكرار باستخدام عدد من المفردات ذات القرابة، فتظهر العبارة في السياق التالى "أنتى أبارك كل من ساهم فى هذه النهضة التعليمية للمرأة المصرية، وأهنتكن وأهنتى بناتى الطالبات فى كل مكان بالعيد المئوى لتعليم الفتاة"^(١٦). وي طرح مرة ثانية الخطاب التعليمى وإن كان تميز فى هذه المرة أنه فى سياق السياسة التعليمية وليس فى مناسبة من مناسبات الاحتفال بالمرأة، حيث يرى ضرورة تعليم المرأة، وإيجاد التوازن بين تعليم المرأة والرجل وإن كانت النظرة فى هذا السياق محدودة بدور المرأة من خلال الأسرة

فيعلن "ما يتعلق بقضية تعليم المرأة ... بالرغم من الطفرة الهائلة في تعليم المرأة، فلا زال التوازن بين تعليم المرأة والرجل لم يصل مداه، ولا بد من إعادة النظر في السياسة التعليمية لإيجاد نوع من التوازن بحيث تتضمن السياسة برامج تعليم المرأة، ولكي تقوم بدورها التربوي من خلال الأسرة"^(٦٧)، ويلاحظ هنا أن الخطاب قد لجأ إلى الإطناب بشكل أكثر مما هو معتاد عليه بهدف توضيح وجهة نظره، والتفسير، كما أنه استهل جملته بعبارات تدعو لجذب الانتباه واستثارة ذهن المتلقى، ويلحقها بعبارة أخرى يهدف منها مزيد من جذب الانتباه، ثم يحاول في عبارات تركيبية متتالية شرح المقصود من الفكرة، وتفسيرها.

ومع بدايات عصر الانفتاح يظهر مفهوم التعليم مرتبطاً ولأول مرة بالتجارة باعتبارهما مقترنان بمجتمع الرفاهية في عبارة قصيرة ومباشرة "العلم والتجارة معا ينتجان كل يوم الوفير من أحدث سلع الرفاهية"^(٦٨). وهو من المفاهيم التي لم يرد نكرها إلا مرة واحدة في الخطاب التعليمي طوال فترة الدراسة.

ويحاول الخطاب الربط بمواقفه إزاء الصلح مع الولايات المتحدة الأمريكية باتباعه الأسلوب العلمي والراجحة العقلية، والتي هي أساس التعامل مع الأجهزة الأمريكية، بل أنه يأخذ على الآخرين عدم الأخذ بالمواجهة العقلية في مواجهة هذه المواقف. "يمكن أن أخذ عليكم حاجة واحدة فقط أنكم لا تأخذون بالموقف العلمي والمواجهة العقلية لأنى حريص على الموقف العلمي والعقل مع الأجهزة الأمريكية"^(٦٩). ويتبع الخطاب نفس الأسلوب المتبع في استثارة المتلقى للفكرة التي يعبر عنها فيبدأ بعبارة تتم على اللوم ثم يبدأ في تفسير أسباب هذا اللوم، ثم يميل كعادته للمقارنة بين كل من المتلقى وذاته، وهي من الأمور الدائمة التكرار في الخطاب السادتي على وجه العموم.

ومن الجوانب المحدودة في الخطاب التعليمي السادتي اهتمامه في العديد من المواقف بالمعلومات والمكتبات التي راعى توفيرها للباحثين، كذلك أهمية حفظها وتداولها بالأساليب العلمية الحديثة، وهي من الأمور التي ظهرت مع بدايات الخطاب، واستمرت تتطور مع تطور الخطاب السادتي. يجب أن نحرص على أن نوفر له أيضا المصادر العلمية والفكرية التي تمكنه من الارتقاء بنفسه، بل وتمكنه من إتقان هذا البناء^(٧٠)، وهنا يلجأ الخطاب لاستخدام الوجوب بغية تأكيد على أهمية ما سيرد في عباراته التالية، والتفسير لهذا الوجوب حتى يضمن وضوح الفكرة لدى المتلقي. وفي عبارات أخرى أكثر مباشرة يعن "نبداً بمكتبة علمية لنضعها تحت تصرف الباحثين عندنا، وبأسلوب العلمى وبالطريقة العلمية الحديثة في حفظ المعلومات"، واعتقد لكم دور كبير في هذا لما تساعدوا بلادكم والباحثين مش بس بالبحوث ولكن أيضا بالمراجع^(٧١)، وهنا يعول على العلماء بالخارج مهمة تزويد العلماء المصريين بالداخل بما لديهم من معلومات ومراجع، ويوضح فكرته بالتفسير والتخصيص من خلال "الباحثين عندنا".

ويركز الخطاب في نبرته التصاعدية على أهمية للبحث العلمى ودور الباحثين والعلماء في حل مشكلات المجتمع من خلال الحلول العلمية منهجاً وأسلوباً، والتي تكاد تظهر في معظم الخطاب السادتي في مناسبات متعددة نذكر منها " نبحث مشاكلنا في ضوء العلم الحديث، ونقدم حلول نابغة من دراسة واقعتا المصرى وملاءمة تطبيقه العلمى"^(٧٢)، "إن البحث العلمى على اختلاف مجالاته يستطيع تحقيق مزيد من الانطلاق"، "لا سبيل للتغلب (المشكلات) عليها سوى حلول علمية منهجاً وأسلوباً"، "أن تهينوا للوطن الكوادر العلمية القادرة على تحمل مسئولية البحث العلمى ومواصلة راسلتكم"^(٧٣). ويلاحظ من العبارات السابقة أنها عبارات مباشرة، واضحة، مؤكدة، تلجأ للتخصيص لتوضيح الفكرة وتأكيد أهميتها.

وكما ربط الخطاب بين العلم والإيمان فهو يعود مرة أخرى ليربط العلم بالالتزام الخلقى، وأبعاده الإنسانية، فهو يرى أن الشعب يفهم العلم فى إطار هاتين المنظومتين. ويوجه الدعوة إلى المعلمين لتعليم الأبناء القيم النبيلة والعدل الاجتماعى والحوار الحر للديموقراطى، ويربط هنا أخلاق القرية بمفاهيمها. " علموهم كل قيم نبيلة جليلة، علموهم إن الحياة قيم، علموهم أنه لا بديل عن العدل الاجتماعى " ، علموهم للحوار الحر للديموقراطى، "علموهم الحرية المسؤولة وأن يمارسوا الحرية"^(٧٤). وهنا تظهر العبارات متتالية فى كلمات مباشرة، وجمل قصيرة مستهله بفعل أمر لاستثارة ذهن المتلقى وتنبيه لأهمية القول.

ومرة ثانية يظهر مفهوم المجتمع الاشتراكى فى علم ١٩٧٥ " أن تكون حركتنا العلمية مستمدة من واقعا الاشتراكى"^(٧٥)، وعلى الرغم من بدأ العبارة بالتوكيد إلا أنها من الأمور التى تظهر تناقضا مع عصر الانفتاح والذى كان قد نوه إليه فى فترة سابقة.

ويتطور الخطاب السلاطى ليشمل مظلة للتعليم المستمر وتعليم الكبار وهى من المرات القليلة التى يظهر فيها هذا المفهوم طوال فترة الدراسة ١٩٥٢-١٩٨١، "أما بفكرة التعليم المستمر، وتعليم الكبار"^(٧٦)، "القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم بكل أنواعه ومستوياته ابتداء من محو الأمية إلى التعليم العام والفنى والجامعى إلى البحث العلمى والتكنولوجيا"^(٧٧). "ما يقتضى وضغ سياسة شاملة لتعليم الكبار وتشارك فيها أجهزة التعليم"، "التصدي لمشكلة الأمية"^(٧٨)، يلاحظ من العبارات السابقة أن الخطاب فى العبارة الأولى لجأ إلى المباشرة والوضوح، حيث أنها موجهة لليونسكو، أما فى الثانية فقد لجأ إلى الإطناب بغية التفسير والتوضيح وشمول المعنى بما يتفق مع سياق الخطاب. بينما لجأ فى الجملتين الأخيرتين إلى التقرير بما يوحى بأهمية وخطورة الموضوع، وضرورة البدء باتخاذ إجراءات سريعة بشأنها.

ويتناقض الخطاب التعليمي مع نفسه، ففي الوقت الذي يحث فيه على الأخذ بأساليب العلم والتكنولوجيا والتفكير القائم على أسس علمية منذ بداية الخطاب، فيعلن أنه إذا كنا اعتمدنا على العلم المجرد فقط في حرب أكتوبر ما كان لنا النصر، "بالعلم المجرد كان لا يجب أن نتخذ أبدا قرار ٦ أكتوبر، العلم المجرد بيقول كمبيوتر دخل حسبتنا إحنا وإسرائيل يخرج لك الكمبيوتر والعلم بأن قرار ٦ أكتوبر وأى قرار بالحرب ليس إلا جنونا"^(٧٩).

ومع عام ١٩٧٦ يسيطر الجانب السياسى أو ما يمكن القول عنه بحض التنشئة السياسية على الخطاب التعليمى الساداتى إلا فى مرات قليلة تناول معها التعليم بنفس مفاهيم البحث العلمى، بل ويربط بين الانفتاح بشكل عام بالانفتاح العلمى .

وينتقل الخطاب إلى ضرورة استقلال الجامعات والتي تتطلب بدورها تغيرا كاملا فى هياكل التعليم وإن كان لم يقدم تصورا للشكل الجديد للهيكل التعليمية المطروحة بخلاف الشكل التقليدى فى الخطاب من تعليم القيم والتقاليد وأخلاقيات القرية المصرية.

ومع نهاية عام ١٩٧٦ يطرح الخطاب لأول مرة مفهوم الثورة التعليمية الشاملة، وضرورة الإصلاح الجذرى للأوضاع التعليمية، ويربطها هنا بالثورة الاجتماعية، وللمرة الأولى يطرح مفهوم الثورة التعليمية لتتسع مظلته لتشمل محو الأمية والتعليم العام والفنى وتمتد للبحث العلمى والتكنولوجيا، ويتسع هنا مفهوم التعليم بشكل إيجابى ليطرح لأول مرة مفهوم التعليم المفتوح والمستمر ليشمل برامج تعليم الفلاحين والعمال وهى من الأمور المحسودة فى الخطاب الساداتى فيطرح هذه العبارات المباشرة "أن الألوان فى البدء جديا فى ثورة تعليمية شاملة"، "مطلوب إصلاح جذرى فى الأوضاع التعليمية والاجتماعية"، "فى إطار ربط التعليم بالتنمية الشاملة والتثقيف"، "تحقيق تعليم مفتوح ومستمر نجد فيه برامج تعليم الفلاحين والعمال"^(٨٠)، وتتميز العبارات السابقة

بقصر الجمل والوضوح والشمول فى آن واحد، مما يسهل متابعتها وفهمها بدون لبس من المتلقى.

ومع تصاعد الأحداث السياسية فى المجتمع المصرى، والذى تتصاعد معه الحركات الطلابية يعود الخطاب التعليمى إلى نفس النهج من الترغيب والتهديد والتلويح بالمجانية، وإعطاء النماذج من تجربته الشخصية سواء فيما يتعلق بالعمل السياسى أو من خلال فرصته فى الحصول على التعليم.

وللمرة الثانية فى الخطاب الساداتى منذ بدايته يشير إلى دور العلماء العرب السابقين فى النهضة العلمية فى العالم وبذلك يكون عدد تكرارات العرب بشكل إيجابى ثلاث مرات فقط. ومرة أخرى يطرح مفهوم الانفتاح والتعاون العلمى من أجل التقدم العلمى. ويدلل فى أكثر من موقع على نضج العلماء المصريين وضرورة الاستفادة من خبراتهم وبحوثهم وآرائهم. ويشيد الخطاب الساداتى فى التعليم بالبحوث المقدمة من الجامعات حول قضايا التنمية، والوعد بالأخذ بما توصلت إليه نتائج هذه البحوث فى العبارات التالية " نحتفل اليوم بعمل عظيم رائع قدمه لى وزير التعليم على صورة تقارير برأى كل جامعة من جامعتنا فى كيفية صياغة حياتنا من جديد على أساس مبدأ الاشتراكية والديموقراطية"، "كل جامعة أنجزت أبحاثها وما توصى به، وبتحليل علمى صادق رزين لا يأتية الباطل"^(٨١). ومرة أخرى يلجأ الخطاب الساداتى إلى الإطناب ليضع مزيدا من الوصف بغية الثناء على الأبحاث العلمية، وتقديره لدور أساتذة الجامعات، وفى الوقت نفسه تقريره أن البحث العلمى لا يأتية باطل، وهو من التشبيهات البليغة التى لجأ إليها الخطاب ليضفى عمقا للمعنى.

ويتسع مفهوم التعليم فى الخطاب الساداتى بنهاية عام ١٩٧٧ ليربط بين التعليم والحراك الاجتماعى، وإن كان يحذر من أن يكون هدف التعليم هو الانتقال من طبقة إلى طبقة، وهو ما يؤدى إلى الإفقار العلمى والثقافى " إن العلم أصبح بمفهوم خاطئ يتخذ للانتقال من طبقة إلى طبقة وهو ما يهدد بالإفقار العلمى

والثقافى" (٨٢). وهو من الأمور التى يجب معها إعادة النظر إلى التعليم، ومن ثم فهو يرى ضرورة إيجاد سياسة تعليمية تفصيلية توفر للعمالة الماهرة عن طريق التعليم الفنى وربطه باحتياجات البيئة وظروفها فتظهر فى عبارات تفصيلية فحواها " لابد من ثورة فى سياسة التعليم فى هذا المجال لتوفير للعمالة الماهرة عن طريق التعليم الفنى وربطه باحتياجات البيئة وظروفها" (٨٣)، هذا مع الأخذ فى الاعتبار إعادة النظر فى سياسة التعليم الإلزامى، حيث يقرر " ما يتطلب سياسة تعليمية تفصيلية" (٨٤)، وهو هنا يلوح لمفهوم التعليم الأساسى الذى كان تم البدء العمل به وفقا لتوصيات البنك الدولى وهو ما سوف نتعرض له للدراسة فى حينه-.

ومن الأمور الإيجابية لمفهوم التعليم فى الخطاب السلاتى هو ربط قضيتى الكم والكيف فى قضية التعليم، وضرورة إعادة التوازن فى كثافة الفصول، كذلك لابد من التغيير الجذرى لأساليب التعليم المختلفة "لابد من تغيير جذرى فى أسلوب التعليم القائم على الحفظ، وبث روح البحث والاستنباط واستخلاص القوانين العلمية عن طريق التجارب العملية، وهو ما يقتضى توفير الإمكانيات اللازمة لاتخاذ أساليب تعليمية مغيرة و ما يحتاج إلى تغيير شامل فى أساليب ونظم التعليم" (٨٥). وتظهر العبارات هنا بشكل يميل إلى الإطناب إلى حد ما، بهدف توضيح وتفسير المقصود به وسرد التبريرات التى تتطلب هذه الثورة التعليمية.

كذلك يرى الخطاب التعليمى ضرورة النظر فى التوازن بين كل من السياسات التربوية والسياسات التعليمية، والتى يرجع انحرافات الشباب نتيجة لغياب هذه السياسات فيقرر " إيجاد التوازن بين السياسة التعليمية والتربوية"، إذا كانت السياسة التعليمية تمشى على قدم واحدة، "قد شاهدنا صورا من انحرافات الشباب نتيجة لغياب السياسات التربوية وعدم توازنها مع السياسات التعليمية" (٨٦) وهنا تتأرجح العبارات السابقة بين الشك والتقرير، فهو يبدأ بأداة الشرط إذا بينما

يصل إلى نتيجة من عدم التوازن بين التربية والتعليم والتي عبر عنها " نتيجة لغياب... "

ويعود الخطاب التعليمي لربط السياسات التعليمية بسياسة الانفتاح، والتي يكررها مرتين في نفس السياق. "لابد من إعادة النظر في السياسة التعليمية على ضوء ما طرحته سياسة الانفتاح" (٨٧).

ومرة أخرى يركز الخطاب على ضرورة وضع سياسة تعليمية شاملة لتعليم الكبار وأشد منافع الأمية الموجودة في سياسات الإلزام وكذلك سد منابع التسرب وهو الأمور التي يهدف إليها التعليم الأساسي.

ولا يختلف الوضع كثيرا حتى عام ١٩٨١ حيث لم يحظ الخطاب التعليمي إلا بالقليل نتيجة الظروف السياسية التي طرأت على مصر بعد زيارة القدس واتفاقيات السلام وبدائية المشكلات وانتشار الحركات الإسلامية في الداخل، ومع العرب في الخارج وبالتالي تركز الخطاب التعليمي على ضرورة بناء الدولة على أساس العلم والإيمان وضرورة تعليم الأخلاقيات والقيم.

ومن الأمور التي تستوجب الوقوف عندها هو تراجع الخطاب التعليمي في النظر إلى الجامعة في هذه الفترة؛ حيث يشجع على العمل المهني بغض النظر على الشهادة الجامعية ومدى أهميتها بل أيضا يبدى استنكاره للتهافت على الالتحاق بالجامعة " بأحى طالب كلية الهندسة أتى نزل وببشتغل فسي تركيب البلاط، ويأخذ في اليوم الواحد مرتب شهر كامل" (٨٨) " التهافت الرهيب على الجامعة ليه" (٨٩). وهو من الأمور التي بدأت في الانتشار منذ هذه الفترة والتي تستوجب إعادة النظر إليها في إطار المنظومة المجتمعية ككل وليس في الإطار التعليمي فحسب.

وتظل نفس الرؤى المطروحة في الخطاب الساداتي حول نظرته إلى التعليم بنفس النهج السابق، في تقديره لدور وأهمية العلم والبحث العلمي،

وتركيزه في كل الخطابات على نفس الفكرة، وهي من الأمور التي تعكس أن مفهوم العلم عند السادات أكثر إجرائية عنه في الخطاب الناصري. ويوضح الجدول التالي المفردات المشاركة للتعليم وفقا لتسلسلها الزمني.

جدول يوضح التسلسل الزمني للمفردات المشاركة لمفردة للتعليم،

المفردة	سنة ظهورها
العلم والتكنولوجيا	١٩٧٠
العلم والإيمان	١٩٧١
العلم والتخطيط	١٩٧١
العلم والتجارة	١٩٧٤
العلم والآداب	١٩٧٥
العلم والفن	١٩٧٧
العلم والعلاج	١٩٧٧

ويوضح الجدول التالي مواصفات مفردة التعليم في الخطاب الساداتي

جدول يوضح مواصفات مفردة التعليم في الخطاب الساداتي

المواصفات	سنة ظهورها
أمل	١٩٧٠
النضال	١٩٧١
الإرادة	١٩٧٢
رسالة تعمير الكون	١٩٧٣
سلام	١٩٧٥

كما يلاحظ أن التعليم يقوم بدور فعال حيث برز دوره كفاعل ١٠٩ مرة بينما دوره كمفعول به حوالي ١٣٦ مرة (انظر شبكة العلاقات بالملاحق). إلا أن وجوب الفعل هنا تركّز فيما شهدته الجامعات من حركات طلابية، وبالتالي أصبح دوره كفاعل دور اعتراضى، كذلك لكثير من أفعال على كانت تدور معظمها في هذا السياق، وهو ما سوف توضحه الدراسة في المبحث القادم.

ثانياً: مفهوم التنشئة السياسية والقومية العربية في الخطاب الرسمي لرئيس الجمهورية في الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

حظيت الفترة من ١٩٧٠ بأحداث سياسية هائلة حيث شهدت نهايات عام ١٩٧٠ وفاة الرئيس جمال عبد الناصر؛ الأمر الذي أحدث هزة ليس في المجتمع المصري فحسب، بل في العالم العربي والعالم الغربي كل على حدى، سواء لما كانت تعانيه المنطقة من نزاعات سواء على مستوى الصراع العربى- العربى (فلسطين والأردن) أو على صعيد الصراع العربى - الإسرائيلى، ومع تولي الرئيس محمد أنور السادات الحكم وبدايات الصراع على السلطة، والذي حسم بتولييه الحكم، وعليه فقد بدأت الساحة الطلابية في انتظار اتخاذ قرار الحرب، والذي كان يعد له العدة منذ حرب الاستنزاف والوعود كل عام بأنها أعوام الحسم. وبالتالي نشطت الحركات الطلابية بشكل غير مسبوق منذ ثورة يوليو باستثناء أحداث ١٩٦٨ -والتي تم التعرض إليها في الفترة الناصرية-. وبالتالي كان على الخطاب التعليمي في هذه الفترة أن يتخذ منحى جديداً للتعامل مع هذه الحركات الطلابية في محاولة لكسبها تارة ودرئها تارة أخرى وهو ما سوف نتناوله الدراسة بالتفصيل.

اتخذ مفهوم التنشئة السياسية في الخطاب الساداتى مفهوماً مختلفاً عما كان عليه في الخطاب الناصري حيث بدأ الخطاب بمحاولة لإبراز التفاهم لما يعانيه الطلبة من تمزق نتيجة نكسة ١٩٦٧، وانتظار معركة الكرامة " أقدر تلاما التمزق الذي في طلبتنا وشبابنا"^(١٠)، موضحاً في تلك تجربته الشخصية إيمان فترة دراسته في الجامعة. إلا أنه في نفس الوقت يظهر تناقضاً لما يقوم به الطلاب؛ حيث يبدى استنكاره للحركة الطلابية "هى دى بقى الحركة الطلابية اللى بيقلوا عليها"^(١١). ثم يحاول الخطاب هنا بث أخلاق القرية والعائلة حيث يشبه الأستاذ الجامعى بالأب والاعتراض عليه ليس من الأخلاق حيث يعن في لهجة تقريرية "اللى ما يحترمش أستاذة يبقى ما بيحترمش أبوه"^(١٢)، "لأن المعاملة اللى عومل

بها أستاذكم وأبوكم" (١٣) ويصف القائمين بالحركة الطلابية باعتبارهم قلة ضئيلة منحرفة "إن الحركة الطلابية في أساسها سليم إنما قلة ضئيلة من المنحرفين" (١٤). ويلاحظ من نبرة العبارة السابقة التوكيد على ما يراه صانع الخطاب على الرغم من أن عدد من حضروا المؤتمر الطلابي حوالى سبعة آلاف طالب وطالبة. كذلك فقد أضاف إلى هذا التوصيف توصيفا آخر وهو الطلاب نوى الميول أو نوى الألوان وكان يقصد بهم الطلبة الماركسيين حيث يعلن "عقدت مؤتمرات بكلليات الاقتصاد والآداب والعلوم بإيعاز من طلبة لهم ألوان معينة" (١٥)، ويلجأ الخطاب هنا إلى استخدام أسلوب الكناية، حيث أنه لم يعلن عن طبيعة هؤلاء الطلبة مستعينا بصفة أخرى كناية عن اتجاهاتهم بهدف استتار هذه الاتجاهات السياسية.

ويعود الخطاب ويركز مرة أخرى على وصفهم بالقلة المنحرفة. ويعلن أنه في طريقه لإلغاء حرس الجامعة بشرط إبعاد هذه القلة المنحرفة من بين الطلاب، "لن أعيد حرس الجامعة"، "أن الطلاب يطلعوا من بينهم كل هذه العناصر" (١٦) ويلاحظ هنا لجوء الخطاب إلى التهيب والترغيب، وفي نفس الوقت يحث الطلبة للتصدي فيما بينهم، وهو بالفعل ما تم فيما بعد بين الطلبة الإسلاميين والماركسيين والناصرين من استخدام العنف. وهنا يحذر على الطلبة المشاركة السياسية؛ حيث يذكر أن الطالب طالب علم فقط، "الطالب طالب علم"، أما من يطلب العلم أهلا وسهلا "إن أوقات الدراسة لا تستخدم لغير الدراسة" (١٧)، ويبدأ التلويح بمجانية التعليم باعتبار أنها من منحة شخصية "عملت مجانية التعليم لكي تتاح الفرصة لأكثر عدد ممكن" (١٨). وهنا يتعامل الخطاب بصيغة الماضي، وضمير المتكلم "عملت" والتي تعكس في مضمونها أن صانع الخطاب هو من أقر المجانية في التعليم.

ويحاول أن يهدئ من نبرة التهديد ليوحى للطلبة بمنحهم حق الممارسة السياسية من خلال الاتحادات الطلابية إلا أنه يعود ليتناقض مع نفسه في نفس الحوار "بصراحة وقت الدراسة للدراسة" (١٩). ويتسع وصف هذه الحركة الطلابية

باعتبارها إرهاب فكرى من قبل فئة معينة داخل الجامعة، فيرفض فى صرامة "لا يفرض إرهاب فكرى داخل الجامعة"، قال إيه ده الحركة الطلابية لا لا لا^(١٠٠). ويلاحظ استخدامه أداة النفى "لا" مستهلا بها عبارته الأولى للتوكيد، وتكراره للكلمة فى العبارة الثانية ثلاث مرات بهدف التوكيد والتهديد فى نفس الوقت.

ومع الهدوء النسبى والذى تلا حرب أكتوبر المجيدة استقرت الأوضاع فى الجامعات المصرية، إلا أن الحركات الطلابية نشطت مرة أخرى فى عام ١٩٧٦، ومرة أخرى يعود الخطاب الساداتى لنفس النبرة لشجب الحركة الطلابية. ووصفهم بفئات معينة ذات ألوان معينة، وبالتالي فهم لم يمثلوا القاعدة الطلابية. ويتناول الخطاب الساداتى مرة أخرى وضع الجامعة ويفرض حصارا على الجامعة. ويتناقض الخطاب مرة أخرى فى الوقت الذى يعلن فيه استقلالية الجامعة يمنع الاجتماعات السياسية فى مدرجات الجامعة، ويرى ضرورة حماية الطلاب، وإن لم يكن يعلن صراحة الكيفية التى يرى بها حماية الطلاب، كذلك فيظهر لأول مرة محاسبة عضو هيئة التدريس فى الجامعة مثلما يحاسب الطالب فيعلن فى عبارة مختصرة تقريرية "عضو هيئة التدريس يحاسب"^(١٠١)، ويعود مرة أخرى للتلويح بالمجانبة باعتبارها منحة شخصية "عملت لكم مجانية التعليم"^(١٠٢) وبالتبعية فله الحق فى إلغاء هذه المجانية، وهو المسكوت عنه فى الخطاب. وبدأ الخطاب فى التعبير عن المشكلات الطلابية فى الأجيال الصاعدة باعتبارهم متسببين للمشاكل "بيجلى منهم مشكلات وهم فى الجامعة" وفى الجامعة بيجيبوا لى مشكلات مع زملائهم^(١٠٣).

ومع عام ١٩٧٧ تنشط مرة أخرى الحركات الطلابية، وعقب أحداث يناير، والتى خرج فيها فئات الشعب المختلفة عقب ارتفاع الأسعار المفاجئ، والتى شبهها الرئيس السادات بأنها ليست انتفاضة شعبية بل انتفاضة حرمية وحمل الطلاب تبعات الموقف، والتى كان يمثلهم معظم الكليات فى الجامعات المختلفة، ويعود ليصف هؤلاء الطلاب بأنهم شرذمة، وبالتالي فهناك ضرورة لحماية باقى

الطلاب من هذه الشرائع. ويقع الخطاب في تناقض بين إلغاء حرس الجامعة وبين حماية المجتمع الطلابي.

ومع تصاعد الأحداث يرى الخطاب التعليمي أنه حتى مجالات الحائط ممنوع داخل الجامعة " مجمل مجالات الحائط خطأ" (١٠٤)، هنا يلجأ الخطاب إلى أسلوب شمولي " مجمل" حتى لا يترك فرصة للمتلقى في تفسير ما يرتأيه هو. ويتصاعد الخطاب في وصفه للقاعدة الطلابية الأساسية بالشرف والوطنية وبالتبعية فهما أمران يتنافيان مع الطلبة للنشطاء سياسيا. "للقاعدة الأساسية شرفاء وطنيين" (١٠٥). أما الطلبة المتظاهرين فيصفهم بأنهم نشاز عن القاعدة السليمة. ويعود ليؤكد أن الطالب يجب أن يكون طالب علم فقط داخل الجامعة. بل يطالب الخطاب الطلبة الآخرين بمقاومة العناصر الطلابية الأخرى، وهو ما خلق عنف فيما بعد داخل الجامعة كما ستوضح الدراسة في الفصل للقلم.

ويستمر التهديد بالمجانية والفصل ووضع قواعد من شأنها الحد من النشاط السياسي للطلبة داخل الجامعات، وتعلو نبرة التهديد لتصل إلى التهديد بالفصل حيث يعلن " الطالب اللي بيتكلف على الدولة.. والتعليم مجاني.. إن الطابور فيه من هو منتظر عايز يتعلم" (١٠٦)، ومرة أخرى يلجأ الخطاب إلى الإطراب بهدف للتفسير والتهديد والتبرير لما يمكن أن يتخذه من إجراءات للتصدي للطلبة.

وتتسع مفاهيم بعض التنشئة السياسية في الخطاب السلاطنتي لتشمل أساتذة الجامعات حيث يصف أحد الأساتذة في كلية الهندسة بأنه مصاب بحالة عقلية، وأنه كان مبعدا عن الجامعة كان هناك أحد الأساتذة مصاب بحالة عقلية وكان مبعدا من الجامعة (١٠٧)، ويظل التهديد لمحاسبة هيئة التدريس كما يحاسب الطالب في أكثر من موضع. بل أنه يفسد في مجتمع الجامعة ويستقل نادي هيئة تدريس الجامعة، وبالتبعية فهو يسئ إلى الجامعة وإلى كل أستاذ جامعي، ولم يكتف الخطاب بهذا، بل وصف سلوك الأساتذة المشاركين في العمل السياسي داخل

الجامعة بكونهم جيوب متعقنة تستغل نواى هيئة التدريس "يفتح نادى هيئة التدريس لجيوب متعقنة" (١٠٨)، يلاحظ من العبارة السابقة تشبيهات تعنى الذم لهيئات التدريس، وبعض من أعضاء النادى فى عبارات تتسم بالتوكيد، حيث استهل عبارته بفعل مضارع، يعنى استمرارية أداء للفعل.

ومع عام ١٩٧٩ تبدأ الحركات الطلابية بالتوجه وجهة معاكسة لما هى عليه، حيث تظهر الجماعات الإسلامية بقوة وتبدأ بنور الفتنة الطائفية فى الظهور، والتي بدأت فى جامعات أسيوط ليتحول الخطاب هذه المرة اتجاه الطلبة الأصوليين داخل الجامعة، ومثلما كان التعامل مع الطلبة الماركسيين والناصريين كان التعامل مع الطلبة الأصوليين ويظهر العنف داخل الجامعات المصرية، ويبدأ الطلبة فى حمل الأسلحة البيضاء ويجد الخطاب السلاطى نفسه فى مشكلة أكثر خطرا فى الجامعة " أنا مش عايز أخرج من الجامعة زى الأحزاب زمان ما كانوا يدوا الطلبة السكاكين والعصى عشان يضربوا بعض فى الجامعة" (١٠٩)، " الطالب الذى يضبط وفى جيبه مطواه هل يسمى بالطلاب الجامعى"، "الطالب الذى يعطل الدراسة بحجة الصلاة ويحاول أن يعطل الدراسة ويخرج الطلبة من المدرج" (١١٠). ويلاحظ من العبارة الأولى استخدام الخطاب لضمير المتكلم " أنا" الأمر الذى يوحى بفردية أداء الفعل وأن صانع الخطاب هو المسئول عن قبول وتخريج طلاب الجامعة، ويلجأ فى العبارتين التاليتين إلى أسلوب الاستنكار الذى يعنى الشجب والرفض لما يدور فى الجامعة، كما أنه يلجأ إلى المقارنة مع ما كان يتم قبل الثورة من قبل الأحزاب، وهو هنا يوجه الانتقاص لهم بشكل غير مباشر، وإن كان يعنى حزب الوفد، والذى أعلنه مباشرة فى موضع آخر. حيث يعن " الطلبة زى الوفد ما كان بيعمل زمان"، للطلبة الوفديين بالسكاكين" (١١١)، ومن الجدير بالذكر أن هذه العبارات قد تلت إعلان قيام الحزب بفترة وجيزة.

يتضح مما سبق أن الخطاب التعليمى السلاطى فيما يخص التنشئة السياسية يسير على نفس النهج منذ بدايته وهو عزل الطلبة عن المشاركة

السياسية، بل ودرء أى محاولات للمشاركة من قبل الطلبة بل فصل التعليم عن السياسة باعتبار أن المهمة الأساسية للطلاب هى العلم والانتهاى من الدراسة، وهو عكس ما نشئ عليه جيل يوليو، حيث كان مفهوم التعليم فيها مفهوما ثوريا، وكانت مفردات الخطاب التعليمى ذات صبغة سياسية وثورية وهى من الأمور التى قد أدت إلى مزيد من التناقض والتطرف فى الانتماءات السياسية لدى الشباب والطلاب بين اليمين واليسار، بل إلى ظهور العنف الذى وصل إلى استخدام الأسلحة البيضاء داخل أسوار الجامعة بين الطلبة .

أما فيما يتعلق بالخطاب التعليمى الساداتى والقومية العربية فلم يحظ بمفردات إلا أربع مرات فى ثلاثة خطب عام ١٩٧٢ ، وعام ١٩٧٨ ، " التزامنا الأدبى أمام شقيقتنا العربية تفرض علينا دائما التوسع فى التعليم" (١١٢) ، أتوجه بالشكر إلى المعلمين فى الوطن العربى.. الذين نعقد عليهم آمال فى تنشئة جيل عربى قادر" (١١٣). ويلاحظ من العبارتين السابقتين أن العبارة الأولى كانت مباشرة، لجأت إلى التقديم " التزامنا الأدبى" لتوكيد وجوب العمل وهو التوسع فى التعليم. بينما يميل فى الثانية إلى التخصيص والتفسير.

من العرض السابق يتضح لنا أن الخطاب الساداتى للتعليم قد تميز بعدد من السمات نلخصها فى:

- ١- اتسم الخطاب بالأسلوب المباشر واستخدامه لكل من الجمل القصيرة، والطويلة المركبة فى كثير من الأحيان.
- ٢- تكرار كثير من الجمل للتوكيد أحيانا، والتهديد أحيانا أخرى. أما الجمل الطويلة فكانت تتميز بأسلوب السرد، لما اتسم به الخطاب من أمثلة وتفصيل من سيرته الذاتية، أو من التاريخ بشكل عام.
- ٣- لجأ الخطاب إلى البدء بالجمل الاسمية فى كثير من الأحوال مثل "التزامنا"، "أنا مش عايز"، "الطالب الذى يضبط" ليؤكد على الفعل الذى غالبا ما

كان يأتي خبراً للجملة الاسمية. أو لتعظيم القول وخاصة في العبارات التي بدأت بضمير المتكلم.

٤- اتسم الخطاب بتكرار جملة واحدة في معظم الخطاب وهي " دولة العلم والإيمان" لزيادة التوكيد، وتوضيح الفكرة، وتذكير المتلقى دائماً بها.

٥- لجأ الخطاب في كثير من المواضع إلى أسلوب الاستهزاء والاستخفاف وخاصة فيما يتعلق بالحركات الطلابية "هي دي بقّة الحركة الطلابية" بهدف التقليل من شأن الأحداث.

٦- تأثر الخطاب بعنصر الزمن، لما استشهد به من مواقف سياسية قبل الثورة، أو من خلال تاريخه وسيرته الذاتية.

٧- لجوء الخطاب إلى البراهين، من خلال عقد المقارنات قبل وبعد الثورة، بغية إقناع المتلقى.

٨- استخدام الألوان البيانية في كثير من المواقف " للعلم وحده أصم"، "كل هذا ثمار العلم" فكان الضياء الذي اهتدى به العلماء.

٩- استخدام المحسنات البديعية كالطباق ليبرز التباين بين المواقف المختلفة كالمقارنات مثل مقارنته لموقف الأحزاب قبل الثورة وموقفه هو.

١٠- استخدم الخطاب في الأغلب الأعم ضمير المتكلم "أنا" أو ما ينوب عنه لتعظيم ذات المتكلم، "اللى أنا اطالبه"، "رفعت شعار العلم والإيمان"، "أننى أبارك"، "أنا بالتصف"، "أنى ببراً"

١١- تناقض أسلوب الخطاب الذي غالباً ما يلجأ للسرد التي تشبه السرد القصصى، مع ما يدعو إليه من استخدام الأسلوب العلمى القائم على المباشرة، والذي احتل معظم الخطاب التعليمى.

١٢- أيضاً أظهر الخطاب تناقضاً بين تحيزه واهتمامه الواضح بالعلم والبحث العلمى، وبين قرار الحرب " بالعلم المجرد كان لا يجب أن اتخذ أبداً قرار أكتوبر"، نحن نسير على أسلوب علمى ومن أجل ذلك نجحت حرب أكتوبر.

١٣- لجوء الخطاب إلى التدرج بالقيم الأخلاقية للمجتمع مثال 'رب العائلة'،
"أستاذ الجامعة أبوكم" بهدف الإقناع، وخاصة لأولياء الأمور.

حاول هذا الفصل إلقاء الضوء على الخطاب السياسي لكل من جمال عبد
الناصر وأنور السادات حول مفاهيم كل منهما في التعليم، والتنشئة السياسية،
والقومية العربية موضحين أهم مميزات أسلوب كل منهما في توظيف هذه
المفاهيم، وستحاول الدراسة في الفصل القادم إلقاء مزيد من الضوء والتحليل
حول ما قدمه الخطاب الرسمي في التعليم منذ ١٩٥٢ وحتى ١٩٨١ وبين مدى
اتساقه مع السياسة التعليمية وتطورها إبان هذه الفترة.

المراجع

- (١) حول مفهوم الشجرة انظر <http://www.ohiou.edu/dlc/ds/fielddisplay.html>
- (٢) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، وثائق ثورة يوليو، فلسفة الثورة ١٩٥٣، ١٧
- (٣) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٥٨، الواجبات قبل الحقوق خطاب ألقى بمعسكر الطلبة بمرسى مطروح في ١٧ يوليو ١٩٥٣، ص ٣٠، ٣١.
- (٤) _____، _____، _____، بلن يعود لعبادة الأشخاص أقيمت في مؤتمر المعلمين الذي أقيم للاحتفال بعيد الحلاء وتوقيع المعاهدة في ١٩/٨/١٩٥٤، ص ٢٠٠.
- (٥) _____، _____، _____، بدأنا في تنفيذ الثورة الاجتماعية أقيمت في افتتاح أول وحدة محممة بقرية برنشت في ١٣ يوليو ١٩٥٣، ص ٣٥١
- (٦) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٥٨، رسالة الجامعة هي خلق حيل جديد يؤمن بوطنه، أقيمت في الاحتفال الذي أقامته هيئة التدريس جامعة الإسكندرية احتفالاً بأعياد التحرير في ٢٥ يوليو سنة ١٩٥٤، ص ١٨٠
- (٧) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، مجموعة خطب وتصريحات وبيانات الرئيس جمال عبد الناصر، القسم الأول: يوليو ٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٥٨، سياستنا الداخلية والخارجية أقيمت في ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٥، ص ٣٦٥
- (٨) _____، _____، _____، انقضى عهد الاستعمار والعرب يؤيدون شعوب شمال أفريقيا مقال نشر في مجال فورين أفيرزو الأمريكية ١٩ ديسمبر ١٩٥٤، ص ٢٦٦
- (٩) _____، _____، _____، سياستنا الداخلية والخارجية، مرجع سابق
- (١٠) _____، _____، _____، القسم الثاني فبراير ١٩٥٨-١٩٦٠
- _____، مسئولية بناء الوطن في شركة مصر للغزل والنسيج ٩ أغسطس ١٩٥٩، ص ٦٣٢
- (١١) _____، _____، _____، خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في عيد العلم بتاريخ ١٩ نوفمبر ١٩٥٩، ص ٦٦٠

(١٢) _____، الثورة تسير في طريقها لتحقيق الآمال

خطاب الرئيس جمال عبد الناصر في احتفال جامعة الإسكندرية بالعيد التاسع للثورة بتاريخ

١٩٦١/٧/٢٧، ص ٣٧٤

(١٣) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الثالث فبراير ١٩٦٠-يناير

١٩٦٢، الحل الاشتراكي لمشكلة الزراعة اعتمد على أساسين : حديث مع رئيس جريدتي "برافدا

و أرفستيا السوفيتية بمناسبة حضورهما احتفالات العيد العاشر للثورة بتاريخ ١ أغسطس ١٩٦٢

_____، الشعب قادر على أن يصوغ الأجيال القادمة من

أنثائه في عيد العلم الثامن بتاريخ ٧ أغسطس ١٩٦٢

(١٤) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر وثائق ثورة يوليو، الميثاق للباب الثامن، ص ١٧٣

(١٥) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات...، الكلمات والتعقيبات التي ألقاها الرئيس

جمال عبد الناصر في اجتماعات اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطني للقوى الشعبية بتاريخ ٢٧

نوفمبر ١٩٦١، ص ٦٠٥

(١٦) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الرابع، في الخطب التالية

٢ أن تحقيق السلام يحتاج التفاهم بين الشعوب: تصريحات الرئيس جمال عبد الناصر في

المؤتمر الصحفي الدولي الثالث بالقاهرة بتاريخ أول أكتوبر ١٩٦٣

٢ إن التفكير العلمي هو الصلة التي ربطت البشرية بمناسبة عيد العلم التاسع بتاريخ ١٦

مارس ١٩٦٣

٢ الإنسانية لا تقابل خطر الانفجار الذري وحده، رسالة الرئيس جمال عبد الناصر رئيس

الجمهورية العربية المتحدة إلى مؤتمر العلوم الدولي بجنيف بتاريخ ٤ فبراير ١٩٦٢

٢ خطاب الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية في عيد العلم العاشر ١٤ ديسمبر ١٩٦٤

(١٧) اللجنة العربية لتخليد القائد جمال عبد الناصر، تقرير الميثاق، ص ٢٠٦

(١٨) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات...، نحن نبني للمجتمع بالعلم والأخلاق،

خطاب في جامعة الإسكندرية بمناسبة العيد الحادي عشر للثورة بتاريخ ٢٨ يوليو ١٩٦٣

(١٩) _____، هذا المجلس الشعبي للمنتخب حدث خطير بيان الرئيس في

افتتاح مجلس الأمة أثناء دور الانعقاد العادي الأول بتاريخ ٢٥ مارس ١٩٦٤، ص ٥٤١-٥٤٣

(٢٠) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام... كلمة في القوات للمرابطة في أحد

المواقع الأمامية على خط النثر بتاريخ ١٠ مارس ١٩٦٨، ص ٣٤٥

(٢١) المرجع السابق

(٢٢) Carnoy Martin, Samoff Joel, Education and social transition in third world, op.cit, p ٦٣

(٢٣) Ibid

(٢٤) للجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الأول ... ، هدف الثورة القضاء

على الاستعمار أقيمت في الاحتفال بذكرى شهداء الجامعة بتاريخ ١٥ نوفمبر ١٩٥٢، ص

(٢٥) _____، _____، بين الحاضر والمستقبل خطاب ألقى في ١٨

أبريل ١٩٥٣، ص

(٢٦) _____، _____، هدف الثورة..... مرجع سابق

(٢٧) _____، _____، الواجبات والحقوق ...، مرجع سابق

(٢٨) للجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الأول، إن العمل الصحيح يحتاج

كل قطرة من دماءكم : كلمة أقيمت في منظمات الشباب بمدينة الجمهورية بتاريخ ٢ يناير ١٩٥٢

(٢٩) _____، _____، إن الثورة التي اجتثت الفساد

ستسير قدامنا نحو بناء وطن قوى رسالة إلى بعثات الشباب المصري في الخارج يوم ١٩ فبراير

١٩٥٤، ص ٩٧

(٣٠) مارلين نصر، التصور القومي في فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢-١٩٧٠، مرجع سبق

ذكره، ص ١٢٥

(٣١) للجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات ، القسم الرابع، الشعب قادر على أن

يصوغ الأجيال الجيدة من أبنائه في عيد العلم للثامن بتاريخ ١٥ ديسمبر ١٩٦٤

(٣٢) _____، _____، القسم الثاني إن أمتكم تعطي

مير ما عندها لشبابها: حفل تكريم للشباب للرئيس نيكتيبيا خرشوف بتاريخ ١٠ مايو ١٩٦٤

(٣٣) _____، _____، الوحدة،

والتضامن سلاحنا ضد السيطرة والاستعمار خطاب السيد الرئيس في مهرجان شباب الجمهورية

العربية المتحدة بتاريخ ٢ فبراير ١٩٥٩، ص ٢٦٥

(٣٤) _____، _____، سنقاوم القراصنة وندافع عن قانتنا، أقيمت

في شباب الإسكندرية بالجامعة بتاريخ أول أغسطس ١٩٥٦.

(٣٥) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الأول للشباب مستقبل هذا الوطن مستقبل هذا البلد ألقى بين طلبة جامعة الإسكندرية وأشبال الحرس الوطني .. بتاريخ ١٨ يوليو ١٩٥٤

(٣٦) _____ ، _____ ، القسم الثاني ، لابد أن فصل في كل مكان:

خطاب السيد الرئيس في كلية النصر بفكتوريا بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٣٧) _____ ، _____ ، _____ . مهتمنا بدعم البشر

خطاب الرئيس في معسكر طلبة المعاهد العليا والرواد بكلية الهندسة بالإسكندرية بتاريخ ٤

أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٥٩٩

(٣٨) _____ ، _____ ، _____ ، العالم العربي فيه مقومات

كبيرة: خطاب السيد الرئيس بكلية الآداب بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٥٩٩

(٣٩) _____ ، _____ ، _____ ، لابد أن تعمل، مرجع سابق

(٤٠) _____ ، _____ ، _____ ، دور الفتاة العربية خطاب بمعسكر

المعلمات بالورديان بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٤١) المرجع السابق

(٤٢) الجمهورية العربية المتحدة، مصلحة الاستعلامات، القسم الثاني، قضينا على السوطرة،

خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في معسكر القوة بمعسكر المكس بالإسكندرية، بتاريخ ٤

أغسطس ١٩٥٩ ص ٥٦٩

(٤٣) _____ ، _____ ، القسم الثالث، الشعب قادر أن يصوغ الأجيال

الجديدة من أبنائه في عيد العلم الثامن ١٥ ديسمبر ١٩٦٢

(٤٤) _____ ، _____ ، القسم الثاني ، خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر

في طلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٦١٠

(٤٥) _____ ، _____ ، لن نعود لخدمة الأشخاص، مرجع سبق ذكره

(٤٦) _____ ، _____ ، القسم الخامس، خطاب السيد الرئيس

لجمهورية جمال عبد الناصر في عيد العلم الحادي عشر ٢٨ من ديسمبر ١٩٦٥

_____ مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، خطاب مؤتمر الاتحاد العلم

للعمل - طولان بتاريخ ٣ مارس ١٩٦٨

- (٤٨) المرجع السابق
- (٤٩) المرجع السابق
- (٥٠) المرجع السابق
- (٥١) المرجع السابق
- (٥٢) نفس المرجع
- (٥٣) نفس المرجع
- (٥٤) الجمهورية العربية المتحدة ، مركز الأهرام للدراسات السياسية و الاستراتيجية، الجلسة الافتتاحية الطارئة للمؤتمر القومي بتاريخ ٢ ديسمبر ١٩٦٨
- (٥٥) الجمهورية العربية المتحدة، رئاسة الجمهورية، بيان الرئيس أنور السادات في الجلسة الافتتاحية لمجلس الأمة بتاريخ ١٩/١١/١٩٧٠
- (٥٦) _____، خطاب أمام ممثلي الشعب ١٩٧٢/١/٢٥
- (٥٧) _____، خطاب في عيد العمال أول مايو ١٩٧٤
- (٥٨) _____، خطاب للرئيس محمد أنور السادات في عيد العمال في ١/٥/١٩٧١
- (٥٩) _____، خطاب للرئيس في افتتاح الدورة الأولى للمؤتمر القومي الثاني للاتحاد الاشتراكي ١٩٧١/٧/٢٣
- (٦٠) جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، خطاب الرئيس في مجلس الشعب بتاريخ ٣٠ يناير ١٩٧٦
- (٦١) _____، خطاب أمام ممثلي الشعب في ١٩٧٢/١/٢٥
- (٦٢) جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية، خطاب الرئيس في افتتاح الدورة الأولى للمؤتمر القومي الثاني للاتحاد الاشتراكي في ١٩٧١/٧/٢٣
- (٦٣) _____، خطاب في افتتاح الدورة الجديدة للمؤتمر القومي العام للاتحاد الاشتراكي ١٩٧٢/٧/٢٣
- (٦٤) _____، كلمة السيد الرئيس في عيد العلم ١٩٧٢/١٠
- (٦٥) _____، خطاب في افتتاح الدورة العادية الثانية لمجلس الشعب
- (٦٦) _____، كلمة بمناسبة الاحتفال بمرور ١٠٠ سنة على تعليم الفتاة، ١٩٧٣
- (٦٧) _____، هيئة الاستعلامات، الرئيس في الاحتفال بعيد العلم، أكتوبر ١٩٧٧

(٦٨) _____ برئاسة الجمهورية، خطاب في جامعة الإسكندرية في الذكرى الثانية

والعشرين لثورة يوليو ١٩٧٤/٧/٢٧

(٦٩) _____، كلمة للرئيس أنور السادات في عيد العلم أول أكتوبر ١٩٧٣

(٧٠) _____، خطاب في جامعة الإسكندرية في الذكرى الثانية

والعشرين لثورة يوليو في ١٩٧٤/٧/٢٧

(٧١) _____، خطاب للرئيس في لقائه مع العلماء المصريين

(٧٢) _____، رسالة إلى مجلس الشعب في ٢١٩٧٥/٤

(٧٣) _____، كلمة في المؤتمر السنوي لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في ١٩٧٥/١٤٧

(٧٤) _____، رسالة للرئيس في عيد العلم ١٩٧٥/١٠/٦

(٧٥) _____، كلمة في المؤتمر السنوي لأكاديمية البحث العلمي، مرجع سبق ذكره

(٧٦) _____، رسالة إلى المجلس التنفيذي للمنعد في القاهرة ١٩٧٥/١٠/١٢

(٧٧) الأهرام، أرشيف الأهرام، خطاب الرئيس أنور السادات في الاحتفال بالعيد الخامس للمعلم

أكتوبر ١٩٧٦

(٧٨) جمهورية مصر العربية، الهيئة العامة للاستعلامات، كلمة الرئيس في الاحتفال بعيد العلم،

أكتوبر ١٩٧٧

(٧٩) _____ برئاسة الجمهورية، حديث لإذاعة الشعب من ٢٤ - ١٩٧٥/١٠/٢٧

(٨٠) الأهرام، أرشيف الأهرام، خطاب الرئيس أنور السادات في الاحتفال بالعيد الخامس للمعلم،

مرجع سابق

(٨١) _____، خطاب الرئيس في جامعة الإسكندرية في ١٩٧٧/٧/٢٦

(٨٢) جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، كلمة الرئيس في الاحتفال بعيد العلم

١٩٧٧/١٠، مرجع سابق

(٨٣) المرجع السابق

(٨٤) المرجع السابق

(٨٥) المرجع السابق

(٨٦) المرجع السابق

(٨٧) المرجع السابق

(٨٨) خطاب الرئيس محمد أنور السادات بمناسبة الذكرى السابعة لوفاة الزعيم جمال عبد الناصر
١٩٧٧/٩/٢٨

(٨٩) السادات في لقائه مع الصيادلة والأطباء أغسطس ١٩٧٩ .

(٩٠) خطاب أمام ممثلى الشعب فى ١٩٧٢/٢٥١، مرجع سابق

(٩١) المرجع السابق

(٩٢) المرجع السابق

(٩٣) المرجع السابق

(٩٤) المرجع السابق

(٩٥) المرجع السابق

(٩٦) المرجع السابق

(٩٧) المرجع السابق

(٩٨) المرجع السابق

(٩٩) المرجع السابق

(١٠٠) المرجع السابق

(١٠١) جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، كشف حساب واستراتيجية دولة خطاب الرئيس
فى العيد الرابع والعشرين لثورة يوليو ١٩٧٦

(١٠٢) المرجع السابق

(١٠٣) _____، السادات فى حديث هام لصحيفة السياسة

الكويتية فى ٧ يناير ١٩٧٦

(١٠٤) كلمة الرئيس السادات فى لقائه بأعضاء المجلس الأعلى للجامعات

(١٠٥) المرجع السابق

(١٠٦) خطاب الرئيس أنور السادات إلى الأمة ٣ فبراير ١٩٧٧

(١٠٧) جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، حديث الرئيس السادات فى الحىث الثالث فى

١٩٧٨/٧٦

(١٠٨) حوار الرئيس محمد أنور السادات مع رجال الجامعات فى ١٩٧٩/٩/١

(١٠٩) خطاب الرئيس محمد أنور السادات لقيادات السويس ١٩٧٩/٤/٣٠

(١١٠) خطاب أمام مجلسى الشعب والشورى يناير ١٩٨١

(١١١) جمهورية مصر العربية، هيئة الاستعلامات، حديث للرئيس محمد أنور السادات إلى أساتذة

جامعة الإسكندرية ٢١ جمادى الآخرة، ٢٨ مايو ١٩٨٧

(١١٢) خطاب في افتتاح الدورة الحادية للمؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى فى

١٩٧٢/٧/٢٣

(١١٣) كلمة فى عيد العلم ١٩٧٢/١٠

الفصل السادس

الخطاب التعليمي الرسمي

والسياسة التعليمية

تناولت الدراسة فى الفصل السابق تطور مفردات التعليم، والتنشئة السياسية، والقومية العربية فى الخطاب التعليمى السياسى فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١ فى محاولة للوقوف على مدى تطور المفاهيم السابقة فى كل من الخطاب التعليمى للناصرى، والخطاب التعليمى الساداتى.

وستحاول الدراسة فى الفصل الحالى تحليل هذه المفاهيم ومدى تأثيرها فى رسم السياسة التعليمية، وبالتالى مدى اتساق الخطاب الرسمى مع ما جاء فى السياسة التعليمية من جهة، ومدى انعكاس هذه المفاهيم على نماذج من المناهج الدراسية لهذه الفترة من جهة أخرى فى مبحثين؛ حيث يتطرق المبحث الأول بالخطاب التعليمى الرسمى (الناصرى) فى الفترة من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠، ثم تتناول نفس المحاور فى المبحث الثانى فى الخطاب التعليمى الرسمى (الساداتى) فى الفترة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٨١

المبحث الأول

الخطاب التعليمى الرسمى للفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

سيحاول هذا المبحث تحليل المفاهيم السابقة "للتعليم، التنشئة السياسية، القومية العربية" فى الخطاب التعليمى للناصرى، ومدى انعكاسه على السياسة التعليمية فى الفترة من ١٩٥٢-١٩٨١

أولاً: الخطاب السياسى الرسمى للتعليم والسياسة التعليمية فى

الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠

المحور الأول: الخطاب الرسمى فى التعليم و مفهوم التعليم

تناولت الدراسة فى الفصل السابق مفهوم التعليم فى الفترة الناصرية وتطور المفهوم فى الخطاب الرسمى لرئيس الجمهورية، حيث اتسم المفهوم بالطابع الثورى، والذي يعكس طبيعة المرحلة الثورية بعد ثورة ٢٣ يوليو

١٩٥٢، وبالتالي فقد اتسم رسم السياسة التعليمية في هذه الفترة بالطابع الثوري، وهو الأمر الذي ستحاول الدراسة إلقاء الضوء عليه من خلال مدى اتساق كل منهما بالآخر وعقد بعض المقابلات للمفردات المستخدمة في كلا الخطابين الخطاب الرسمي السياسي لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمي للسياسة التعليمية من خلال بيانات وزراء التعليم وتقارير تطوير التعليم وبعض خطط السياسة التعليمية.

ويحاول الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية من خلال التقارير المقدمة سواء على لسان وزير التعليم أو عن طريق الوزارة نفسها أن تلتزم بشكل واضح بما جاء في الخطاب السياسي الرسمي لرئيس الجمهورية سواء في المناسبات الخاصة بالتعليم، أو في اللقاءات والكلمات التي يفرد بها رئيس الجمهورية في مناسبات مختلفة، فنجد بيان وزير التعليم كمال الدين حسين، والذي تولى الوزارة في الفترة من سبتمبر ١٩٥٤ وحتى أغسطس ١٩٦١^(١) أكثر البيانات التي تعبر عن مفردات الخطاب السياسي الرسمي في هذه الفترة، وقد يعزى هذا لطبيعة الوزير العسكرية حيث كان من الضباط الأحرار؛ ومن ثم فقد كانت مفرداته تجسيدا حيا للثورة من ناحية، وانعكاسا لكلمات وتوجهات رئيس الجمهورية من ناحية أخرى، وقد تبلور هذا في بيانه أمام مجلس الشعب عام ١٩٥٧ والذي يعتبر أكثر البيانات تفصيلا للسياسة التعليمية في فترة الدراسة.

ويبدأ البيان بالمفردات الثورية التي عبرت عن نبض المرحلة الثورية؛ حيث يوضح في نقاط واضحة ماهية التعليم، والتي امتزجت بالمفاهيم الثورية حيث يعلن "أن التعليم هو هدف الثورة في حاضرها وفي مستقبلها، وهو الثقة فيها والاطمئنان لها، وهو العزم والكفاح والتضحية في سبيل الوصول إليها، وهو السلام والتعاون والمحبة التي يترجى أن ترفرف مبادئها على الوطن، وهو الوعي الصحيح والإبراك الكامل، وهو الحرب الذي نحمل بها استقلال الوطن هو الإبداع في كل فن وعلم"^(٢)، ويستطرد الخطاب ليقوم بنفس المقارنات التي كان دائما ما

يلجأ إليها الخطاب الناصري حول التعليم قبل الثورة وأهداف الاستعمار وتوظيف التعليم وفقا لمأربه الخاصة، حيث يعلن "حدثت محاولات غير قليلة لإصلاح التعليم في فترات مختلفة سبقت هذه الثورة فتطور من حيث الكم، ولكنه من حيث النوع ظل في أكثر مراحلها كما أرادت سياسة الاستعمار ، لقد تأثرت سياسة التعليم، كما تأثرت كل أمور الدولة في الماضي بعوامل كثيرة، علاوة على سياسة داتلوب"^(٣). وبالمقارنة لما جاء في الخطاب السياسي الرسمي الناصري كثير من العبارات التي انعكست على الخطاب الرسمي لوزير التعليم حيث يعلن في مواضع متفرقة "ما زالت تعاليم داتلوب متغلظة في التعليم، استعنتوا بالاستعمار واستعان بهم فاتبعوا جميع الوسائل المجرمة للانحراف بالتعليم، التعليم أحد أهداف الثورة، أساس نهضة الوطن يتمثل في أول ما يتمثل في توفير التعليم لجميع أبنائه، ستكون بلادنا دائما بلاد علم وفن"^(٤)

يلاحظ من المقارنات السابقة مدى تطابق كل من الخطابين خطاب رئيس الجمهورية وخطاب وزير التعليم حتى في المفردات والمقارنات، مما يعكس مدى تبعية خطاب الوزير في رسم السياسة التعليمية للخطاب السياسي لرئيس الجمهورية.

وتكاد تخلو مضابط مجلس الشعب للفترة من ١٩٥٨ بعد هذا البيان لوزير التعليم من تصريحات حول التعليم على لسان وزيرها، حيث كانت البيانات الخاصة تأتي ضمنا على لسان رئيس الوزراء ضمن بيان الحكومة، والتي تتخلص في أرقام ميزانية التعليم، وما تم إنجازه من أبنية تعليمية، ويترك الرد على بيان الحكومة للجنة التعليم التي بدورها لا تعكس أكثر مما جاء في بيان الحكومة في ديباجة مغلقة بالجمال والكلمات الثورية، والتي هي أقرب إلى الخطاب السياسي الناصري بشكل عام أكثر منه خطاب تعليمي مستقل.^(٥)

هذا من جانب ما جاء في بيانات مجلس الشعب على لسان وزراء التعليم أو رؤساء الوزارة في الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠.

أما ما جاء من بيانات حول السياسة التعليمية عن لسان وزارة التربية والتعليم فلم يختلف الوضع كثيرا حيث التزمت معظم التقارير والبيانات بنفس الطابع الثوري؛ فقد أعلن الخطاب الرسمي للتعليم في إحدى المناسبات ما كان يعتمد به الاستعمار بالانحراف بالتعليم حيث يقول "استعانوا بالاستعمار واستعان بهم واتبعوا كافة الوسائل المجرمة للانحراف بالتعليم وحرمان الشعب من المعرفة والعلاج^(٦)."

وتعالج السياسة التعليمية هذا القول في الهدف التالي "إقرار الحياة الديمقراطية الصحيحة التي تقوم على القيم والحقائق والنتائج لا على الأشكال والأوضاع بعد أن تبينا انحراقات خطيرة من الأولى للثانية"^(٧)

وحول ضروريات التعليم لكافة طوائف الشعب والذي يعتبر بمثابة الوعي الحقيقي للأفراد يفرد الخطاب الرسمي ما كان عليه التعليم إبان الاستعمار "إذا تفتق ذهن العامل فإن ذلك سيكون ضدهم، فكانوا يقفون في طريق تعليمه وترقيته"^(٨)، ويضيف في خطاب آخر في موضع آخر "كلنا يعلم كيف حورب التعليم والجهود التي بذلت حتى لا يتوفر التعليم لأبنائهم"^(٩). وتبلى السياسة التعليمية هذه المفردات في الهدف التالي "رفع مستوى المعيشة لعامة المواطنين تخليصا للأكثرية التي ضرب عليها الاستعمار والاستبداد والفقر والمسكنة"^(١٠).

وحول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة في هذه الفرص مقارنة بما قبل الثورة يفرد الخطاب الرسمي السياسي هذه المفردات والتي جاءت في شكل تساؤل "هل كانت الحقوق من تعليم وعلاج وثقافة يتمتع بها الجميع"^(١١). وتتبلور هذه الكلمات في توضيح أهداف ومزايا السياسة التعليمية بعد الثورة في "يجب أن تتكافأ فرص جميع المواطنين في التعليم فلا تمتاز طبقة من الناس بمدارس خاصة أو ذات صبغة خاصة، وإنما يجب تعميم المزايا. لقد كان التعليم مقصورا

على من يرغب فيه عندما كان الأمر قاصرا على الكتائب والأهر، ثم جعل التعليم في القرن التاسع عشر لاحقا على الأنكباء دون الأوساط، ثم جعله الاحتلال البريطاني للأغنياء فقط دون الفقراء، ثم جعله عهد الأحزاب السياسية بعد ١٩٢٣ حقا لنوى الجاه والسلطان^(١٢).

وحول دور التعليم في نهضة الأمة يذكر الخطاب التعليمي "كنت أرى هذه المدارس أثناء رحلاتي فاشعر إن في كل قرية نهضة، وفي كل بلدة قوة. وفي موضع آخر أساس نهضة الوطن يتمثل في أول ما يتمثل في توفير التعليم لجميع أبنائه"^(١٣). ويترجم هذا في أهداف السياسة التعليمية إلى "ولعصر النهضة الذي نعيش فيه أهداف قومية هي التي يجب أن توجه عملية التربية في المدارس الابتدائية وهي أماكن التربية لعامة المواطنين"^(١٤).

أما عن دور التعليم في خدمة المجتمع فقد عنت الوثائق التربوية على إبراز ما جاء في الخطاب السيلسي الرسمي للتعليم، حيث تناول الأخير دور المدرسة والمتعلمين في المشاركة في بناء المجتمع في العديد من الخطب نفرد عدد من هذه العبارات "لا ينبغي أن يصرفنا هذا العدد القليل من المتعلمين عن العناية بسائر الشعب، كل من تعلم يجب أن يعلم غيره، عليكم أن تتحابوا وأن تتعاونوا وأن تتعلموا، تعلموا ناس نريد ناس متعلمين، إذا كنا اليوم نخلص إلى مجتمع ديموقراطي اشتراكي تعاوني فلست أرى وسيلة غير العلم، التعاون. لا يمكن أن يقوم إلا إذا قام العلم بالتمكين له، العلم أيضا هو القادر على تمكين القيم الروحية والمعنوية"^(١٥).

وبمقابلة هذه العبارات مع ما جاء في وثائق السياسة التعليمية نجد في أكثر من موضع تركيزها على ما سبق حيث تعن "اشتراك التلاميذ في الأعمال الاجتماعية والتعاونية الجارية في البيئة فيجب أن تسود روح جماعية قائمة على التعاون"^(١٦). وفي موضع آخر "زادت عناية السلطة التربوية بربط التعليم بحاجات الحياة الواقعية وإعداد الجيل الجديد للحياة في المجتمع الذي يرتبطون به

فى حاضرهم ومستقبلهم، وربط العملية التعليمية بتنمية الشخصية الفردية والتوفيق بينها وبين الجماعة، وتوجيه المدرسة إلى اجتماعيات البيئة أخذاً وعطاءً وتعاوناً. وعليه فقد كان لازماً إعادة تخطيط الحياة الاجتماعية بالمدرسة على أن تقوم هذه الفلسفة على إعداد الفرد بوصفه عضواً فى المجتمع عليه التزامات نحو النهوض به وخدمته^(١٧) وفى نفس الخطاب وحول استثمار وقت فراغ الطلاب لتحقيق الهدف السابق فتعرض الوثيقة "المجتمع المدرسى يعمل ما فى وسعه ليهيئ لعضوه سبل النمو والنضج والتدريب على تحمل المسئوليات المختلفة، وإذكاء روح التعاون والتضامن والتعرف على واجبه نحو المجتمع الذى يعيش فيه، وعليه فإن استثمار وقت الفراغ للشباب لا يستهدف تبادل الخبرات وإنماء القدرات فحسب، وإنما يضع أسس التكامل الاجتماعى بين المواطنين ليقوم الشباب بواجبه نحو بناء المجتمع الاشتراكى التعاونى"^(١٨).

ومن الجدير بالذكر أن عبارة المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى قد أخذت موقعا بارزا فى الخطاب التعليمى بعد أن تناولها الخطاب الناصرى ولأول مرة عام ١٩٥٩ فنجد أنها احتلت مقاماً خاصاً فى الوثائق الرسمية للسياسة التعليمية حتى أنها تكررت على سبيل المثال خمس مرات فى صفحة واحدة فى إحدى هذه الوثائق عام ١٩٦٠-١٩٦١^(١٩).

وحول ضرورة المصارحة والشفافية وكشف كافة الأمور للشباب يعطى الخطاب الرسمى السياسى أنه "حتى نتخلص من رواسب الماضى، لن نسر فى هذا السبيل بقوة إلا إذا تخلص الشباب من البلبلة وعوامل عدم الثقة والاستمرار"^(٢٠). وتعالج لسياسة التعليمية هذه الأطروحة فى العبارات التالية "يجب أن تعالج أحوال الجماعة فى المدرسة بحيث تكشف جميع الحقائق للتلاميذ فيتحقق بصرهم بأحوال المجتمع"^(٢١).

وحول تعليم الفتاة ومساواتها بأقرانها من البنين فقد تناولها الخطاب السياسى الرسمى "بعد أن رأينا الفتاة العربية تسير جنباً إلى جنب مع الفتى"^(٢٢)،

وتصبح هذه العبارة مرشداً في كثير من المواضع في سنوات مختلفة حيث يتغير كثير من مناهج التعليم ليصبح التعليم واحداً لكلا الجنسين "مدارس إعدادية فنية للبنات تدرس فيها الصناعات المألوفة للبنين إلى جانب ما عرف من صناعة خاصة بالفتيات" (٢٣)

وفي وثيقة أخرى تعتبر من أهم الوثائق التي تم التوصل إليها من حيث تناولها للسياسة التعليمية وفقاً للخطة الخمسية الأولى والثانية من ١٩٦٠-١٩٧٠، والتي تم نشرها عام ١٩٦٥ أي في نهاية الخطة الخمسية الأولى. فتستهل الوثيقة عرضها بعبارات خطابية "ليست الثورة مجرد تغيير في الأوضاع السياسية أو الاقتصادية للمجتمع فحسب، بل لأن ماهيتها تكمن أصلاً في موقف الإنسان الفرد من تلك الأوضاع وأثرها فيه وتأثره بها، وتصرفه تبعاً لهذا الموقف. وتضيف الوثيقة مستندة إلى الميثاق هذه المرة "إن العمل الثوري لا بد أن يكون عملاً عملياً، وأنه إذا تخلت الثورة عن العلم فمعنى ذلك أنها مجرد انفجار عصبى تنفس به الأمة عن كبها الطويل، ولكنها لا تغير من واقعها شيئاً.."

وعلى ذلك فإن العلم هو السلاح الحقيقي للإرادة الثورية، ومن هنا فإن الدور العظيم الذي جعل للجامعات ولمراكز العلم على مستوياتها المختلفة أن تقوم به، وهذا الربط بين مفهوم الثورة ومفهوم العلم والتعليم هو الذي جعل من التعليم عملاً ثورياً" (٢٤).

وإذا كان هناك تسليم بأن الميثاق هو ورقة عمل للمرحلة الجديدة في عمر الثورة لتبدأ بها نهجاً جديداً يوجه الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إلا أن الدراسة ترى أن الورقة قد أسرفت في أسلوب عرضها للخطة التعليمية الخمسية الأولى والثانية؛ حيث لم تخل فقرة من الفقرات أو جملة إلا أن استعارت تعليقاً من الميثاق، والذي كان كثير منه قد ورد في الخطاب السياسي الناصري قبل صياغة وإعلان الميثاق والذي يؤكد لنا تبعية الخطاب التعليمي الرسمي تبعية

تكاد تكون كاملة للخطاب التعليمي السياسي لرئيس الجمهورية، وقد يكون هذا الأمر مقبولا إذا ما كان رئيس الجمهورية معبرا عن حزب مسا، وبالتالي فهو يعكس سياسة الحزب الحاكم وليس انعكاسا لسياسات حكم فرد

ولم يختلف الأمر كثيرا في سائر الوثائق الرسمية حيث نجد في وثيقة عن أهداف التعليم الفني والصادرة عن وزارة التربية والتعليم أنها تبدأ أيضا بمقدمة ثورية تعبر فيها عن التطور الثوري وأهدافه العامة بموجب عن الثورة والميثاق الوطني ليستنبط منها أهداف التعليم الفني.

وفي عرضه لدور وزارة التربية والتعليم في تطوير التعليم الفني في فترة التحول الاشتراكي يعرض التقرير التعليم قبل وبعد الثورة بنفس العبارات الناصرية الثورية حيث يذكر " حققت فترة التحول الاشتراكي في ميدان التعليم تطورا ثوريا وضع الأسس للقضاء على العيوب السابقة وفي موضع آخر في نفس الخطاب " أما وقد تمت مرحلة التحول الاشتراكي بذلك النجاح الرائع وبدأت مرحلة الانطلاق الثوري العظيم... وأن هذه الانطلاقة الثورية قد وضعت ثلاثة أهداف على حد قول رئيس الجمهورية وهي:

١. هدف التنمية المتواصلة بمضاعفة الدخل مرة تليها مضاعفة ثانية وثالثة.
٢. هدف الديمقراطية وتوسيع إطارها وتعميق مضمونها باستمرار وباستكمال بناء التنظيم السياسي للاتحاد الاشتراكي.
٣. هدف تحقيق الوحدة العربية الشاملة^(٢٠).

وعلى الرغم من الاتفاق حول أهمية الأهداف السابقة واتساقها مع طبيعة المرحلة التي تخبرها البلاد في هذه الفترة، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه، هل رئيس الجمهورية كحاكم فرد (وليس حزب) هو السند الرئيسي الذي يحدد الأطر والأهداف العامة (على حد قول رئيس الجمهورية) أم أن هناك سياسة عامة مرسومة من قبل المتخصصين تستند عليها السياسة التعليمية في مصر.

ومع برنامج العمل الجديد لمرحلة ثورية جديدة فى حياة الأمة ومجاولته لإعادة البناء والاستفادة من دروس النكسة، وشعور الحكومة بالفارق بين التعليم والتكنولوجيا بين مصر وإسرائيل تطرح بيتنا جديدا وفقا للرؤى السابق والذى عرف ببيان ٣٠ مارس والذى تم الاستفتاء عليه من قبل الشعب،

وينص بيان ٣٠ مارس فى مهامه الرئيسية بند رقم ٢ عن تدعيم عملية بناء الدولة الحديثة فى مصر والدولة الحديثة لا تقوم بعد الديمقراطية إلا استنادا على العلم والتكنولوجيا، ولذلك فله من المحتم إنشاء المجالس القومية المتخصصة على المستوى القومى، سياسيا وفنيا لى تساعد على الحكم، وإلى جانب مجلس الدفاع القومى لابد من مجلس اقتصادى قومى، يضم شعبا للصناعة والزراعة والمال والعلوم والتكنولوجيا، ولابد من مجلس اجتماعى قومى يضم شعبا للتعليم والصحة وغيرها^(٢١).

وبناء على ما جاء فى البيان تم وضع دستور جديد ينص على التأكيد على مجانية التعليم، كما ينص على قيام الدولة العصرية وإدارتها، لأن الدولة العصرية لم تعد مسألة فرد ولم تعد بالتنظيم السياسى وحده، وإنما أصبح للعلوم والتكنولوجيا دورها الحيوى^(٢٢).

ويلاحظ فى البيان السابق ما أولاه من أهمية خاصة للتعليم باعتباره أساس بناء الدولة الحديثة ولارتباطه فى هذه الحالة بالتكنولوجيا، حيث احتل المرتبة الثانية بين المهام العشرة الرئيسية التى تناولها البيان.

وكان من الطبيعى أن توضع سياسة تعليمية جديدة. وتحدد أولوياتها لتطوير التعليم بما يتواءم مع ما نص عليه الدستور الجديد لبناء الدولة العصرية الحديثة. والذى اتضح فى بيان وزير التعليم عام ١٩٧٠ أمام مجلس الأمة فى دورة الانعقاد الثانية؛ حيث يعن عن أن أهمية التعليم باعتبارها السبيل لتحقيق التنمية الاقتصادية بالأسلوب الصحيح، ولحل المشكلات الاجتماعية، وبالتالى فالتعليم وتنميته هو الطريق والضمان الأكيد لإقامة مجتمع الكفاية والعدل عن

طريق استغلال الموارد البشرية استغلالا نافعا للإنتاج والخدمات والدفاع الوطنى، وعن طريق خلق المواطن المتمكن فنيا. الواعى بظروف وطنه والقادر على استيعاب الأفاق الفسيحة للتطور الاشتراكى بما يستلزم زيادة الإنتاج وعدالة التوزيع: وتقوم فلسفة التعليم على اتجاهات ثلاثة هي:

١. التوسع فى التعليم هو الضمان لإعطاء حق التعليم لكل فرد من أفراد الشعب فى كل مكان

٢. التطور فى مجال العلوم والتكنولوجيا يتطلب رفع كفاءة الخدمة التعليمية

٣. إن التعليم يجب أن يربط بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية بحيث يتجه إلى إعداد العمال المهرة والفنيين للآزمين لمختلف قطاعات الإنتاج.

وعليه فإن وزارة التعليم ترى إن التعليم هو المدخل الطبيعى لنجاح كل تنظيم اقتصادى واجتماعى، وأنه الوسيلة للفعالة لإقامة الدولة العصرية^(٢٨).

وعلى الرغم من تشديد كل من الخطاب السياسى والرسمى على العلم والتكنولوجيا، وبناء الدولة العصرية، نجد أن واقع الأمر يختلف إلى حد بعيد عن ما جاء فى الخطابين، ففي مقال بعنوان " عقبلت على طريق البحث العلمى " كتب جمال العطيفى يقول " حدث فعلا أن أبلغ جهاز التعبئة والإحصاء سلطات البوليس ضد أساتذة جامعية لأنها أجرت بحثا يهدى قرى الجيزة بغير أذنه. فى الوقت الذى نطالب فيه أساتذة الجامعات بأن يعكفوا على دراسة عدونا المتربص بنا يجب أن نتيح لهم الوسائل الكفيلة بالحصول على المعلومات الكافية عن العدو، المعلومات التى يمكن أن نجدها فى عشرات المجلات والكتب التى تصدر فى الخارج. إن إجراءات الرقابة الخارجية يجب أن تتسع فى أفق نظرتها حتى لا تمتد إلى ما يجب أن نعرفه عن العدو"^(٢٩).

وحول هذا الموضوع كتب أستاذ آخر بكلية الاقتصاد يقول " إن حرية البحث العلمى ليست مفهوما مطلقة مجردا يلقى فى الهواء أو مجرد شعار يرفع، ولكنها ضرورة ملحة تملئها علينا حاجات تطور مجتمعنا وتقدمه"^(٣٠).

هذا بشكل موجز ما ورد في الخطاب السياسي الرسمي الناصري حول دور التعليم ومدى اتساقه مع ما جاء في الخطاب الرسمي على لسان وزراء التعليم أو من خلال الوثائق الرسمية حول السياسة التعليمية. وتحاول الدراسة في المحور الثاني توضيح ما جاء في الخطاب السياسي الرسمي في التعليم حول مفهوم التنشئة السياسية ومدى اتساقه مع السياسة التعليمية من جهة ومدى اتساقه مع الواقع المعاش إبان هذه الفترة من جهة أخرى.

المحور الثاني: الخطاب الرسمي للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية

تناولت الدراسة في موضع سابق مدى تميز الخطاب السياسي الرسمي للتعليم بالأسلوب الثوري والملائم لطبيعة المرحلة التي مرت بها البلاد عقب ثورة يوليو ١٩٥٢، ومن ثم فقد عنى الخطاب السياسي التعليمي في المقام الأول بالتعبئة السياسية للشباب في مراحل التعليم المختلفة، وكان حرص عبد الناصر في هذه الفترة على مشاركة الشباب في عمليات البناء الثوري والتحول الاشتراكي تكاد تكون في معظم الخطاب الناصري بشكل عام، ومن ثم فقد حاولت الدراسة أن تستخلص من هذه الخطب الخطاب الموجه للشباب في المناسبات المختلفة باعتبار أن الشباب هم من الفئة العمرية التي تتدرج في سنوات التعليم المختلفة من سن ١٥-٢٥ وهي المرحلة التي يخبرون فيها المرحلة الثانوية والجامعية. وقد تبلورت ملامح التنشئة السياسية في الخطاب السياسي الرسمي في كثير من العبارات التي اتسمت بالروح الثورية التي حرص عليها الخطاب الناصري منذ الثورة وحتى عام ١٩٦٨ وترجمت هذه العبارات كأهداف للسياسة التعليمية.

وقد بدأت عمليات التعبئة الثورية للشباب عقب الثورة مباشرة، حيث أعتن الخطاب السياسي الذي ألقى في شباب الجامعات بمناسبة ذكرى شهداء الجامعة بإعطاء الأمثلة الحية لشباب الجامعات المناضلين وأمثلة أخرى من خلال التجربة

الشخصية لنائب الرئيس (في ذات الوقت) حيث يعن " لقد كان شباب الجامعة دائما في مقدمة الذين رفعوا علم النضال والكفاح ضد الاستعمار " كنت طالبا في الثانوى أثناء اشتراكى في المظاهرات ، لقد حمل أبناء هذه الجامعة دائما مشعل الحرية وسيظلون باسم الله يحملون هذا المشعل ، وأن أملنا فيكم لعظيم^(٣١)

هنا تظهر بوضوح دعوة الخطاب إلى المشاركة الفعالة لطلاب الجامعة فى استكمال الدور النضالى الذى سبقهم فيه أقرانهم والاستبسال فى حمل لواء النضال كما حملته من قبلهم زملاء لهم بذلوا وضحوا بكل عزيز من أجل تحرير البلاد ، بل يستمر الخطاب فى تحفيز الشباب من خلال تجربة الزعيم الشخصية باعتباره قدوة للاحتذاء بها والسير ورائها . وتستمر التجربة الشخصية للرئيس فى النضال منذ المرحلة الثانوية والجامعة فى كثير من الخطابات الموجهة إلى الشباب :

ويحاول الخطاب للرسمى أن يبتث الثقة فى الشباب من خلال إنجازاتهم وأدوارهم فى المجتمع مهما كان حجم هذا الإنجاز أو الدور المنوط لهم للقيام به فيعلن "قد يؤثر الفرد مهما قلت قيمة عمله فى المحيط الذى يعيش فيه ، وقد يغير ويحور تاريخ الشعب الذى ينتمى إليه كله " ، " ألا يرتكنوا على*عد من الوزراء ليؤدوا كل شئ^(٣٢) " أنكم قاعدون على العمل لإسعاد هذا الشعب والنهوض بمستواه^(٣٣) بل يذهب أبعد من ذلك حيث يحملهم مسئولية بناء الوطن واستكمال مسيرة الثورة وأنهم شركاء فى تحرير الوطن وتحقيق أهدافه وغاياته ، بل يحاول الخطاب من خلال مفردات ذات دلالة لغوية عالية حيث يوجه الخطاب بضمائر المتكلم التى تدعو إلى تدعيم الثقة والتخصيص فى توزيع الأدوار حيث حرص الخطاب فى الكثير من المواقف بتخصيص الضمير "أنتم أيها الشباب" مما يجعل العبارات اللاحقة مدعاة للاهتمام وأكثر تأثيرا واستمالة لعقول ووجدان الشباب ، ومن هذه الأدوار التى حاول الخطاب توصيلها للشباب " إن العبء ملقى على أكتافكم أيها الشباب^(٣٤) " ، "أنتم أيها الشباب الذى يمكن أن تسير البلاد بكم نحو

غايتها وأهدافها"^(٣٥)، "أنتم أيها الشباب المتعلم عليكم الواجب الوطنى الأكبر أنتم الذين تحررون الوطن بتحرير النفوس والمشاعر"^(٣٦).

ويلاحظ من العبارة الأخيرة محاولة الخطاب إضافة المزيد من التخصيص الذى يُعطى من قيمة التعليم حيث وجهه هذه المرة إلى الشباب المتعلم على الرغم من أن المناسبات السابقة كانت أيضا للطلبة فى مواضع متفرقة.

ويحاول الخطاب أن يحث الشباب على التعاون مع رجال الثورة لتحرير البلاد وتحقيق الأهداف المرجوة منها، فيدعوا الشباب بشكل صريح " فإن رجال الثورة فئة قليلة ولسنا سحرة"، " إن بناء الوطن من جديد يحتاج إلى تساند القوى وتكاتف الأيدي"^(٣٧)، "تتكاتف جميعا للسير فى الطريق"، "ندعوكم للعمل المنظم حتى نعمل جميعا لتحرير الوطن"^(٣٨)، "فلنحارب الاستعمار جميعا يا شباب مصر ويا شباب العرب"^(٣٩).

ويلاحظ من خلال العبارات السابقة الدعوة للمباشرة والتوكيد على محاربة الاستعمار، وأن محاربة الاستعمار لم تنتهى بالثورة، بل أنها ما زالت مستمرة وبأشكال مختلفة؛ ومحاربة الاستعمار ليست فقط محصورة على الجيش أو القاطنين بالثورة، بل أن هذا النضال والكفاح هو مسئولية جماعية يشترك فيها كل شاب وهنا يلجأ صانع الخطاب لاستخدام أسلوب المنادى "يا شباب" والذى يعطى العبارات دلالات أكثر قوة وإثارة للشباب، كذلك فلم يكتفِ الخطاب بشباب مصر، بل يوجهه وبنفس القوة الخطاب لشباب العرب وهنا تكون للمرة الأولى التى يخاطب فيها العرب والتى تعكس الحس القومى لصانع الخطاب فى فترة مبكرة لاستثارة انتباه الشباب فى أن قضية محاربة الاستعمار ليست فقط فى مصر بل فى الدول العربية الشقيقة والتى ما زالت تحت نير الاستعمار.

ولم يكتفِ الخطاب فقط بالتوجه إلى الطلبة والشباب بل يخصصه فى مرحلة تالية إلى القاطنين على العملية التعليمية حيث يعن دور التعليم فى الثورة ودور القاطنين عليه لحمايتها من خلال عبارة ذات دلالة ثورية " أنا مطمئن الآن

على الثورة وأهدافها لأنها لم تصبح ثورة شخص فحسب بل ثورتكم بل ثورة أمة بأكملها^(٢٠)، ويعود مرة أخرى لتأكيد ما سبق في خطاب آخر "التطعيم هدف الثورة .. هذا الوطن الذي يجب أن تحافظ عليه جميعا من تحتل أي أجنبي"^(٢١). هذا بحث الخطاب المعطمين في أسلوب يبعث الثقة في نفوسهم ويصلهم بالتعبئة لواء الثورة، وإن كان يوحى بأن الثورة تتمثل في شخص واحد من خلال كلمتي "أنا" فمخصص فحسب إلى أنه على الرغم من هذه الذاتية إلى أنه يعود ليشاركون مسئولية الثورة كمعطمين، يجلب الشعب ويحلق الخطاب مرة أخرى في بحث روح المسئولية في نفوس المعطمين بأسلوب أكثر بلاغة حيث لم يكتف بتصلهم . مسئولية تربية النش بل أيضا يرفقهم إلى مرتبة الرسل الذين يتصلون بمسئولية هداية الحرية والعدل فيؤثر على العبارات التالية "نتجه إلى المستقبل بسياسة رشيدة تبدأ من النش، ويبدأ بنش بلاد قويا عزيزا كريما"، "ستكونون أتم أيتها المعطمون الرسل الذين يدعون إلى الهداية والنيقظ حتى يكون أبناء هذا الوطن دائما مبصرين علمين على بحث روح الحرية والعدل والسلوات"^(٢٢)

ويستمر الخطاب السياسي الرسمى في تحضير الشباب من خلال عبارات ذات دلالات مستقبلية وأهم هم المستقبين من المستقبل وبالتيبعية فإن هذا المستقبل يتوقف على نتائج أعمالهم وبالتيبعية يجب أن يلتزم الشباب بالجد والقوة وأن ينقل هذه التطعيم إلى سائر المواطنين، وهو هنا يعول على الشباب تعبئة الشعب تعبئة ثورية من أجل تحقيق أهداف الثورة ويتضح ما سبق في العبارات التالية "أتم الشباب لكم مستقبل هذا الوطن، كل ما تعملونه يؤثر عليكم وعلى البلاد وعلى عزتكم وعلى وجوبكم"، أتم من يهتم تحقيق الكرامة والعزة والإيمان "إنا أريدنا أن تكون البلاد قوية يجب أن تتخلص من الضعف والظلمات ونتجه إلى غرض أسمى وهو بناء الوطن"، "أتم شباب الجامعات عليكم واجب وهو إرشاد المواطنين ودعوتهم للبناء" "أتم دعاة هذا الوطن" أتم الطبيعة، أتم الحرس الوطني"^(٢٣).

ويمتد الخطاب إلى أبعد من ذلك في توزيع الأدوار على الشباب حتى تتسع هذه الأدوار لتشمل شباب البعثات المصرية في الخارج في بث أهداف الثورة والترويج لها في الخارج للحفاظ على سمعة الثورة والبلاد " أنى أعهد لكل واحد منكم .. ان يعد نفسه مسئولاً عن سمعة البلاد"، " أن يبذل في سبيل رفعة شأنها كل ما في وسعه الجهد مستعيناً بعلمه وخبرته لإزالة ما علق بالأذهان عنها" (٤٤).

وتظل نبرة الخطاب الناصري في عمليات التعبئة السياسية للشباب بنفس القوة والدلالات الثورية المغلفة بتحمل المسؤولية وغرس الثقة في الشباب المصري حتى عام ١٩٥٨ للتحوّل هذه النبرة للشباب المصري والسوري لتحقيق أهداف الوحدة العربية بين مصر وسوريا ويتجه الخطاب ولأول مرة إلى شباب الجمهورية وإن كان مستمرا على نفس النغمة السابقة.

ومع تطور الخطاب يبدأ في مخاطبة الشباب باعتباره قائداً، وهي تظهر لأول مرة أيضاً عام ١٩٥٩ وتظل أطروحة القيادة مظلة على الخطاب الناصري لفترة طويلة؛ حيث يغرس هذه الكلمات في نفوس الشباب "عليكم مسؤولية كبرى في قيادة هذا البلد"، أنتم في المستقبل عليكم مسؤولية القيادة" (٤٥)، عليكم أن تخلقوا جيلاً آخر من القادة وطبقات أخرى من القادة"، عليكم مسؤولية أن تخلقوا هذه القيادات" (٤٦).

ويتدرج الخطاب ليتوجه هذه المرة إلى الفتيات باعتبارهن مسئولات عن خلق الأجيال القادمة ويحملهن نفس المسؤولية التي حملها للشباب من قبل لتتساوى هنا الأدوار بين كل من الجنسين وهو ما يعكس رؤية صانع الخطاب في عمل ودور المرأة في المشاركة السياسية والعمل السياسي من خلال أدوارهن في القضاء على سلبات المجتمع الموروثة عن الاستعمار وضرورة التخلص منها لخلق أجيالاً جديدة في مجتمع ديمقراطي حر حيث يعلن "تريد جيلاً متخلصاً من كل آثار الاستعمار"، هناك بعض آثار المجتمع عليكم أن تخلصونا منها" (٤٧)، بل أيضاً عليهن مسؤولية بناء المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني والتي تظهر

لأول مرة فى الخطاب الموجه للشباب فى مقابل سيطرة الرأسمالية والتي يصفها الخطاب بأنه نوع من الاستغلال الاقتصادى والسياسى وهى الرؤية التى طرحت ودخلت حيز التنفيذ الفعلى بعد الميثاق، والتي تعد بمثابة المرحلة التمهيديّة قبل الإعلان عن طبيعة النظام السياسى للبلد من كونها بلد ديموقراطى اشتراكى تعاونى، وإن كان لم يوضح المقصود بالمجتمع التعاونى، والتي تم إعلانها بعد الميثاق بثلاثة أعوام "عليكم بالعمل لخلق المجتمع، كلنا نعمل فى هذا الوطن من أجل هدف واحد هو بناء هذا الوطن .. المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى المتخلص من الاستغلال السياسى والاقتصادى"، "كل أبناء الوطن يجب أن يسعوا لخلق مجتمع عربى يشعر بالحرية والاستقلال"^(٢٨) ويلاحظ هنا تأكيد على أهمية دور الفتاة ومساواتها مع الشاب بل مع جماهير الشعب من استخدام صيغة الجمع "كلنا نعمل" "كل أبناء الوطن" والذي تارجح ما بين التخصيص والجمع فى نفس السياق مما يعطى الخطاب ثقلا وأهمية للأدوار التى تقوم بها الفتاة، ولم يقتصر هذا التخصيص على الفتاة والمرأة المصرية، بل يمتد إلى المرأة العربية ويصبح المجتمع هنا هو المجتمع العربى كله الذى يسعى للحرية والاستقلال، وهنا يكون دور الفتاة العربية فى خلق هذا الجيل المرغوب فى تكوينه.

وتتسع دائرة التنشئة السياسية من مجرد شعارات وعمل مدنى لخدمة المجتمع وحمل رسالة الثورة لتعليم الطبقات الشعبية الأخرى، ونقل أهداف الثورة إليهم إلى تنشئة عسكرية، والتي تبلورت فى إدخال مادة الفتوة فى المدارس عام ١٩٥٧/١٩٥٨ ضمن الخطة الدراسية بالمدارس الثانوية بمختلف أنواعها ومستوياتها وبالمعاهد العليا والكليات التابعة للوزارة^(٢٩) . والتي أصبحت ضرورة بعد العدوان الثلاثى على مصر فى ١٩٥٦، والتي أدرك النظام السياسى خطورة المستقبل، وأن أمامه الكثير من المعارك والتي يجب الاستعداد لها وتعبئة الشباب للتأهب فى حالة تكرار هذا العدوان.

وهنا يتحول مفهوم السلاح من مفهوم معنوي إلى مفهوم مادي ليتلاحم المفهومان في خطاب واحد ليعكس مدى أهمية وتساوي كل منهما مع الآخر تريد أن نبني الوطن الأبي القوي"، يجب أن تكون جميعا على استعداد لحمل السلاح لندافع عن هذا البناء"^(٥٠). ويحاول الخطاب أن يربط بين كل من العبارتين السابقتين في عبارات تحمل في طياتها أولويات العمل حيث يعلن "علينا أن نتحمل مسئوليات بناء هذا الوطن ثم مسئوليات الدفاع عنه"^(٥١)، وهنا يحرص على تعميق المسئولية وأهميتها التي أصبحت تحمل في أحشائها كل من البناء والدفاع عن هذا البناء، والتي تقع على كاهل الشباب.

ومن الأمور الملفتة هو ربط للتربية العسكرية بالتربية الرياضية باعتبارهما أمران متلازمان هاما لتكوين الجيل القوي القادر على حمل السلاح، وهي من الأمور التي تكررت مرتين فقط في فترة الدراسة من ١٩٥٢-١٩٨١ . "هذه التربية الرياضية والعسكرية نحن في أشد الحاجة إلى أن نبثها في جميع أرجاء الوطن" يجب أن نكون مستعدين وعلى أتم استعداد في كل لحظة للدفاع عن الوطن كجنود"^(٥٢)، و يؤكد يكون تكرر نفس الخطاب الموجه لطلاب المعاهد العليا للتربية الرياضية، والتي تعكس أهمية التربية الرياضية والعسكرية وتلازم كل منهما للأخر من وجهة نظر صانعه؛ حيث يعلن "أنا نبني وندافع" هناك مئات الأمثلة في البطولة التي ضربها الشباب الذي حارب جنبا إلى جنب مع الجيش "علينا أن نبني جمهوريتنا وأن نحمل السلاح"، "علينا أن نكون على حذر وأن نبني بلدنا ونجهز أنفسنا للدفاع عن الوطن العربي في أي وقت"^(٥٣) "وقد يكون هذا التلازم مرجعه طبيعة صانع الخطاب العسكرية. ويلاحظ هفي الخطاب الأخير عودة الحديث عن الوطن باعتباره الوطن العربي ككل وليس الجمهورية العربية المتحدة والتي تبلور فكر صانع الخطاب اتجاه القومية العربية والتي سعى إلى غرسها في نفوس الشباب والتي ستعرض إليها الدراسة بالتفصيل في المحاور

القادم" ويظل الخطاب القومي لتعبئة الشباب ويوجهه هذه المرة للشباب العربى مستخدما نفس النبرة الثورية التى تجذب انتباه الشباب من خلال ضمائر المتكلم داعيا لهم بالكفاح والقتال من أجل الاستقلال " أنتم أيها الشباب الذى سيرفع أعلام النصر " لابد لجيلها أن يقاتل قتالا مريرا عنيفا^(٥٤). هنا يركز الخطاب وبشكل مباشر على خطورة ما تعاني منه الأمة العربية والتى تصبح مسئولية تحريرها مسئولية الدول العربية بأكملها .

ومع الخطة الخمسية الأولى يتطور الخطاب السياسى الرسمى لينقل إليهم مسئولية أكثر عمقا وأكثر شمولاً؛ حيث تصبح هنا القضية قضية التطوير الشاملة، ويحل مفهوم السلام محل مفهوم الحروب وتتسع الدائرة لتشمل شعوب العالم، وهنا يكون الخطاب موجه إلى القائمين على العملية التعليمية " يؤدى دوره فى شرف وتجرد من أجل السلام والتقدم لجميع الشعوب " هذا الجيل يواجه مشكلة التطوير الشاملة^(٥٥).

ومع التطور السياسى وتثبيت أقدام الاتحاد الاشتراكى ومع منظمات الشباب يحاول الخطاب الناصرى تجنيد عدد من الشباب والطلبة للعمل الاشتراكى وخلق أجيال جديدة موالية للنظام السياسى من التنظيم السياسى الوحيد والمسموح به فى هذه الفترة ويتبع الخطاب أسلوب ديموقراطى مع الشباب محاولا شرح فلسفة الاشتراكية والإجابة على تساؤلاتهم.

ومع هذه التعبئة المغلفة بالديموقراطية يلجأ الخطاب إلى أسلوب الترغيب والتحفيز للانضمام لهذا التنظيم والعمل السياسى من خلال منظمات الشباب، ويكون هذا الترغيب مقرونا بالامتيازات التعليمية التى يحصل عليها الطلبة لانتمائهم لهذه المنظمات فيعلن بشكل صريح "بناء الاتحاد الاشتراكى هو المرحلة الثانية إلى بنشغل فيها فى الاتحاد الاشتراكى هى عملية الشباب والشباب هو العمود الفقرى للاتحاد الاشتراكى" "أنتم النهارده بتمثلوا عنصر جديد للقيادات طليعة الاشتراكيين" "النهارده بقول إن أنا مطمئن على القيادات طليعة الاشتراكيين

طليعة الاشتراكيين فيها قيادات الشباب التهادده قههم قيادات تتحدوا ويتكبرسون
ويتضيقوا وقت وسع إيمان " للشباب حنبلة امتيازات منظمة الشباب حنبها
امتيازات الكليات العسكرية، حفضل الطبة الموجودين في منظمات الشباب لأن
الشخص الذي يجرى بعد ١١، ١٢ يوم و ٣، ٥ أسابيع عشان يبقى عنده وضوح
فكرى إنا محتاجين إلى عدد وضوح فكرى في قوائنا المسلحة وفي الأماكن
المختلفة برده بالنسبة للشباب الاشتراكى في العمل حنبهم امتيازات وفي الوظائف
يكون لهم أحقية ويكون لهم أفضلية. و أنا لا أعتبر هذا امتياز لكن اعتبره حق
للشباب الذى يبدل ويكون عنده وعى فكرى ويكون عنده إصرار على القيادة في
مجالات الشباب المختلفة. (٣١)

ومن هنا يكون العمل والمشاركة السياسية للشباب كما يصوره الخطاب
ألية من آليات التفضيل في الحصول على فرصة تعليمية ووظيفة أفضل، ويتضح
من هذا أن رؤية الخطب للتعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوعى والتضج الفكرى
المتصل في المشاركة السياسية والعمل الاشتراكى والولاء للنظام السياسى.

وكان من الطبعى أن تنعكس هذه الرؤى السابقة على محتوى المناهج
المعنية بهذا الأمر، وهو منهج التربية الوطنية، فجد أن المناهج عمت على بث
هذه الأطروحات من بداية المرحلة الابتدائية، حيث تناولت العديد من الموضوعات
التي تهدف إلى تكوين المواطن الموالى للنظام حيث تناول مقرر التربية الوطنية
للسنتين الخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية لعام ١٩٥٤ عدداً من
الموضوعات تهدف إلى التعرف على طبيعة المجتمع المصرى، ونظام الدولة حيث
شمل مقرر السنة الخامسة عشرة فصول وشملت الموضوعات التالية:

تناول الفصل الأول النشاط الخاص بحماية الأمن العام. أشرح فيه وظائف
والأور وزارة الداخلية وأقسامها المختلفة، بينما تناول الفصل الثانى والمغشون
بالنشاط الخاص بحماية الضرائب، ومدى أهميتها وطرق جبايتها. فى حين تناول
الفصل الثالث النشاط الصحى وتعرض فيه للصحة والنشاط الصحى والموسيقى

الأولية بالصحة. وفي الفصل الرابع وتحت عنوان النشاط الخاص بالمواصلات. ويتناول الفصل الخامس النشاط الخاص بنشر العدل، أما الفصل السادس وتحت عنوان النشاط الخاص بالشئون المحلية حيث يشرح أعمال مجلس القرية والبلدية والموارد المالية لكل منهما. بينما يشرح الفصل السابع النشاط الخاص بالدفاع، ويتعرض فيه لنظام الجيش ووحداته المختلفة. ويتناول الفصل الثامن النشاط الخاص بالتعليم حيث يشرح السلم التعليمي، وطبيعة كل مرحلة، في حين يتناول الفصل التاسع الضمان الاجتماعي والفصل العاشر حقوق المواطن المصري وواجباته.

أما مقرر السنة السادسة لنفس العام فجاء في أربعة فصول وهي نظام الحكم في مصر، واستقلال مصر، ومصر وجامعة الدول العربية أما الفصل الأخير فتناول مصر والهيئات العالمية^(٥٧).

وفيما يخص مناهج نفس المادة للسنتين الثالثة والرابعة للمدارس الإعدادية فقد تناول مقرر السنة الثالثة نفس الموضوعات التي جاءت للصف الخامس بنفس تقسيمات الفصول بقليل من التوسع في حين تناول منهج السنة الرابعة عددا من الموضوعات شملت ستة فصول وهي :

الفصل الأول وتحت عنوان الفرد والمجتمع الحقوق والواجبات لكل مواطن، ومن حقوق الفرد تجاه الوطن، ومن أهمها حرية الرأي بحيث يمكن التعبير عن آرائه بالقول والكتابة أو النشر في الكتب أو على صفحات الجرائد، كذلك حرية الاجتماع مع غيره من الأفراد في أي وقت يشاء. وتناول نفس الفصل أيضا حق الحرية السياسية حيث يمكن الانضمام لأي حزب يتوافق مع ميوله، وله أن يمارس حق الانتخاب بحرية كاملة، وأن يرشح نفسه للبرلمان أو لرياسة الجمهورية. أما فيما يخص عوامل الضعف والقوة يتناول نفس الفصل أخطر العوامل التي تضعف المجتمع، وهي تفشي الجهل و المرض بين أفرادہ وانخفاض مستوى المعيشة بين السكان. أما الفصل الثاني فقد تناول مقومات الروح الوطنية.

وفى الفصل الثالث والمعنون بمصر دولة ديموقراطية تناول مزايها الديموقراطية والمجتمع البرلماني. فى حين تناول الفصل الرابع والمعنون تحت استقلال مصر أهمية الاستقلال ومساوئ الاستعمار. وفى الفصل الخامس تناول مصر وجامعة الدول العربية حيث يشرح موقع الوطن العربى وأهمية وجود جامعة الدول العربية. بينما يشرح الفصل الأخير مصر وعلاقتها بالهيئات العالمية.

أما مقرر السنة الثانية من المرحلة الإعدادية لعام ١٩٦٠ فشمّل ثلاثة أبواب يحتوى كل باب منهم على عددٍ من الفصول، فيتناول الباب الأول فصلين، الأول يقع فى العديد من النقاط تبدأ بالوطنية ومقوماتها، والثقة المتبادلة بين الحكام والمحكومين، وثانياً الثقة المتبادلة بين أفراد الشعب وهيئاته، ثم الثقة بحاضر الأمة، يليه الوعي الاجتماعى، وأخيراً الرأى للعالم المستتير. وفى الفصل الثانى والذي يطرح فيه الوطن العربى ودوره فى توفير السعادة وواجب المواطنين فى حمايته وخدمته، ليفسر فى عدد آخر من النقاط الخدمة العسكرية، التعبئة القومية، ثم الحرس الوطنى والمقاومة الشعبية، ثم التعاون بين الجيش والشعب.

وفى الباب الثانى يشرح المنهج دستور الجمهورية العربية المتحدة، فيبدأ بنشأة الدستور المصرى وتطوره ثم ينتقل للدستور السورى وتطوره أيضاً، ثم الدستور المؤقت للجمهورية العربية المتحدة. وفى الفصل الثانى يشرح الاتجاهات القومية فى دستور الجمهورية العربية المتحدة من خلال الأبواب الثلاثة الأولى من الدستور. بينما يتناول الفصل الثالث من الباب الثانى سلطات الحكم فى دستور الجمهورية العربية المتحدة: والى تتضمن السلطة التشريعية، السلطة التنفيذية ثم السلطة القضائية وأخيراً الاتحاد القومى. وأخيراً الفصل الرابع من نفس الباب فيطرح مميزات النظام الجمهورى العربى وأهدافه.

ويتناول الباب الثالث الاتحاد القومى من حيث نشأته وأهدافه ثم تشكيلاته وأخيراً الاتحاد القومى دعامة الاتحاد الاشتراكى العربى^(٥٨).

وفي عام ١٩٦٠ وللصف الخامس الابتدائي وُضع منهج طويل يحتوي على خمسة أبواب تشمل أربعة وثلاثين فصلاً، يهدف إلى تعريف التلميذ على بيئة المحلية من جهة، والتعرف على نظم الحكم في بلده والخدمات التي يقدمها له، ففي الباب الأول وتحت عنوان التلميذ في البيت والذي تضمن ثلاثة فصول تناول الفصل الأول التعاون مع أفراد أسرته، وتنظيم وقت الفراغ، ومكتبة البيت، وفي الفصل الثالث، تناول العلاقات في الأسرة والتي شُرحت أربعة نقاط هي: علاقة التلميذ بوالديه وأخوته وأقاربه، ثم عيد الأم، وعيد الطفل.

وجاء الباب الثاني ليشتمل على سبعة فصول، تتناول التلميذ في الحي والقرية حيث جاء الفصل الرابع ليناقش اهتمام التلميذ بنظافة حيه وقريته، والفصل الخامس يتناول زيارة المريض والجيران، بينما تناول الفصل السادس اهتمام التلميذ بأبناء حيه وتعاونهم معهم، وفي الفصل السابع يشرح تعاون أفراد لمهنة، ويتناول الفصل الثامن الاشتراك في الأفراح، ويتسع المقرر ليتناول في الفصل التاسع فرق الكشافة والألعاب، في حين يتناول الفصل العاشر المساهمة في مختلف الخدمات العامة المحلية.

ومع الباب الثالث من نفس المقرر يمتد بعيداً عن محيط الأسرة والمدرسة ليتناول الخدمات الخاصة التي يقدمها المجتمع لتشمل من الفصل الحادي عشر وحتى الفصل السابع عشر، ويتناول من خلالها الخدمات المختلفة التعليمية والصحية والمواصلات والخدمات الخاصة بالأمن، والمتعلقة بالتموين، ثم أخيراً الخدمات الخاصة بالترفيه والثقافة.

وفي الباب الرابع يتدرج المقرر في فصول سبعة تبدأ بطبيعة الدولة، وتحت عنوان رئيسي فحواه التلميذ ونظام الحكم في الجمهورية العربية المتحدة، ويتعرف فيه التلميذ على نظام الحكم، والنظام الجمهوري بشكل خاص، ثم الدستور المؤقت ثم السلطات الثلاث واستقلال القضاء، ثم الوزراء وصلاحياتهم، ومميزات الحكم الجمهوري وأهدافه، بينما يأتي الفصل الرابع والعشرين ليشرح

واجبات المواطنين وحقوقهم فى رعاية الدولة، ثم أخيراً الفصل الخامس والعشرين ويتناول فيه ميثاق الدول العربية

وفى الباب الخامس والذى يتضمن أربعة فصول تحت عنوان الاتحاد القومى يأتى الفصل السادس والعشرين ليبلور العوامل التى أدت إلى التفكير فى إقامته، ثم فى فصل لاحق يتناول أهدافه، ويليه أهم تشكيلاته واختصاصاته، ثم أخيراً مجلس الأمة.

وفى الباب السادس، يجرى الفصل الثلاثين وحتى الفصل الرابع والثلاثين ليتناول الجيش والخدمات الزراعية وجلسة قصر القبة، ثم قرار مجلس الأمة المصرى وقرار مجلس الأمة السورى فى الفصلين الثالث والثلاثين والرابع والثلاثين^(٥٩).

ويتضح من منهج التربية الوطنية فى المراحل المختلفة العمل على تنمية وتنشئة المواطن تنشئة سياسية يتعرف من خلالها على حقوقه واجباته كمواطن مصرى، كما يتدرب من خلالها على حرية التعبير عن رأى والانتماء لأى حزب (مع ملاحظة إلغاء الأحزاب السياسية بعد أزمة مارس ١٩٥٤).

إلا أن واقع الأمر تناقض مع كل من الخطاب السياسى ودلالاته المنعكسة فى المناهج الدراسية؛ حيث أنه مع أول تجربة حقيقية لاختبار مصداقية الخطاب السياسى على أرض الواقع نجد انعطافاً حاداً فى أسلوب الخطاب، وتطوئيرة التهديد والوعيد بدلا من الأسلوب المتعارف عليه، وأصبحت التنشئة السياسية التى حرص الخطاب على تعبئتها منذ قيام الثورة سلاحاً يهدد كيان السلطة على الرغم من وقوف الشعب بأكمله فى محنة النكسة والتتحى ليعيد الثقة ويبايع النظام، إلا أن الخطاب السياسى لم يستطع أن يخفى مخاوفه من ردود فعل الطلبة إزاء محاكمة الطيران عام ١٩٦٨، ويبدأ الخطاب باستنكار المظاهرات التى عبر عنها الطلبة الذين هم فى الواقع تلاميذ مدرسة الثورة والنظام الناصرى الذى حث فيهم المشاركة السياسية، والتى رفضها عند أول انعطاف حقيقى واجهه وبدأت

عمليات جديدة لدحض هذه التشئة التي استمرت طوال ستة عشر عاما في شهور قليلة، ويتأرجح الخطاب ليقع في عددٍ من التناقضات؛ حيث يعلن في خطابه أمام اتحاد العمال والذين شاركوا الطلبة في مظاهراتهم "يوم السبت ٢٤ فبراير شهدت الجامعات تحركات شباب يهتم بما يجرى في وطنه وهذا حقه وواجبه، وبدأت مواكب الطلبة تخرج من الجامعات.. لما بأقول مواكب للطلبة لا أقصد بأى حال إن كل الطلبة الموجودين عندنا خرجوا..^(١٠)، يلاحظ أن الخطاب بالرغم من اعترافه بحق الطلبة وواجبه في المشاركة السياسية، والتعبير المشروع عن غضبهم، فإنه يعود ويوقع نفسه في تناقض؛ حيث استنكر هذا السلوك ومحاولة حصر المتظاهرين في أعداد من الطلبة، ولم يكتفِ الخطاب بهذا الاستنكار، بل يتعدى هذا ليبرر ويؤيد ما قامت به وزارة الداخلية من منع المتظاهرين واعتقال عدد من الطلبة، واستخدام العنف ضد المتظاهرين، ومرة أخرى يقع الخطاب السياسى الرسمى في مأزق من التناقضات حيث يعلن "وزارة الداخلية رأيت وأنا وافقتها الرأي في أن تصدر بيان بمنع المظاهرات، وأيضا اعتقال بعض من توافرت لديها الشبهات ضدهم، كان طلبى استخدام أقل قدر من العنف فى تفريق المظاهرات"^(١١). هنا يظهر بوضوح الأوامر التى صدرت لوزارة الداخلية، والتصريح لها باستخدام العنف ضد المتظاهرين إلا أنه يعود ليلجأ لأسلوب المراوغة، ومحاولة التملص وإعطاء التبرير للعنف المستخدم "يوم الأحد سارت مظاهرات الشباب وحصلت اصطدامات مع البوليس لتفريق المتظاهرين وتنفيذ قرار وزارة الداخلية باين إن الشرطة كان دورها دفاعى"^(١٢). ويتضح أسلوب الخطاب فى التملص من مسئولية استخدام العنف ليلقى بها على كاهل وزارة الداخلية التى أخذت الموافقة قبل استخدامها للعنف، ولم يتوقف عند هذا الحد، بل يحاول أن يخلق تبريرا لما صدر عن الشرطة من كون دورها كان دور دفاعى، ولتبرير ما سبق يلجأ إلى أسلوب مبالغ فيه حيث يعلن "لأول مرة فى تاريخ مصر يكون عدد المصابين من الشرطة ثلاثة أضعاف للمصابين من الشعب، إن الشرطة

لم تتصور حتى وهى تقوم بمهمتها لا تتصور أنها تكون فى جانب والجماهير فى جانب وأنها ترى تناقض فى الموقف^(١٣)، وتحليل دلالات الخطاب السابق نجد اعترافه وتأييده للعنف، وأن هذا العنف هو مهمة الشرطة، وعليه فهو يعكس فى عبارة واحدة كل مظاهر الدفاع والتأييد والمواساة للشرطة، الأمر الذى يضمن بين جنباته كل الرفض لما بدر من المتظاهرين. وتطو هذه النبرة لتصل إلى التهديد الصريح لكل من يفكر فى التظاهر " للسلطة بالطبع تملك القوة لمنع قيام المظاهرات ثم أن الظروف التى تعيشها الوطن تبرر ذلك"^(١٤). ويبلغ الخطاب فى أسلوب التهديد والذى يعكس ديكتاتورية النظام والتأنيب فى أسلوب مدرسى " قلت لكم مرات عديدة علينا أن نكون على بينة بالثورة المضادة". وتعكس العبارة السابقة عدداً من الدلالات التى يتبعها الخطاب من أسلوب أشبه بأسلوب ولى الأمر الذى يعنف أبنائه "قلت لكم مرات عديدة" والذى فاض به الكيل ليوضح أن ما قام به المتظاهرين ليس إلا ثورة مضادة وهو من الأمور التى كانت شبه مستبعدة وخاصة بعد رفض الشعب لفكرة التنحي، وما عبر عنه بعد وفاته، وتناسى صانع الخطاب أن هذا الأسلوب الذى عبر عنه الطلبة فى التظاهر ما هو إلا نتاج تربية سياسية عمد عليه النظام طوال فترة حكمه، وهو النتاج الطبيعى لجيل ولد ودرس وتربى على هذا الحس الثورى مقلداً فى ذلك شخص صانع الخطاب الذى كان يعطى مثالا حيا على مشروعية هذا النوع من التعبير عن الرأى والمشاركة السياسية فى معظم الخطاب السياسى مما خلق نوعا من التناقض بين الشعارات والأساليب الديموقراطية التى ما كانت تفارق الخطاب السياسى منذ قيام الثورة والواقع الفعلى فى الحياة مما أفقد الخطاب مصداقيته التى عمل عليها طوال ١٦ عاما.

وفى محاولة لإعادة التوازن للخطاب يعن فى أسلوب يعطوه شبه اعتذار " إحننا النهاردة بنعذر الشباب إذا انفعلوا، نعذر الشباب إذا حس بضيق"^(١٥)، إلا أنه مع هذا التبرير يعود ليؤكد أن عددا قليلا فقط من الطلبة هم المتحملين مسئولية

هذا الانفعال " إحننا عندنا ١٥٠ ألف في الجامعات والمعاهد العليا، يمكن يكونوا ٤ أو ٥ آلاف يمثلوا هذا الانفعال، وبعد كده حسوا أنهم بهذا الانفعال يضرّوا بأهداف النضال^(١٦). ويلاحظ من العبارة السابقة ما لجأ إليه الخطاب من أسلوب ذي دلالة أشبه بالمراوغة، ومحاولة لامتناس ردود الفعل وخاصة للجنود حتى يضمن سلامة الجبهة الخارجية ويتفنى صفة التظاهر ليستبدلها بأنها نوع من الانفعال المؤقت الذي ما لبث أن خفت حتى لا يضر بأهداف النضال.

ويبدو أن الخطاب السياسى قد أحس بالمأزق الذى وضع نفسه فيه طوال الأعوام السابقة فى محاولة لبث الوعي بين الطلبة وتعبئتهم ليكونوا موالين للسلطة والنظام فنجد أنه فى شرح بيان ٣٠ مارس يعلن " العمل على تدعيم القيم الروحية والخلقية للشباب"^(١٧) وينتفى منه أى إشارة لتنشئة الشباب سياسيا.

ويحاول النظام السياسى إشراك شباب الجامعات فى محاولة جديدة لاستقطابهم فى المؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى العربى، والذي كان بمثابة حوار ديموقراطى بين رئيس الجمهورية وسائر القوى الشعبية، ونخص هنا الطلبة ومشاركتهم الفعالة فى إبداء رأى فى تصورهم للمرحلة المقبلة فى حياة الوطن، حيث يعلن أحد رئيس اتحاد طلاب الجمهورية آنذاك عبد الحميد حسن فيما أعلنه أمام المؤتمر " إن قيمة الحرية فى وطن من الأوطان تقاس بضمان كل لسان ينطق الصدق، وحق كل قلم فى أن يكتب الحقيقة - ولن يفيد التغنى بالحرية دون ضمان ممارستها... وواجب هذا المؤتمر بالدرجة الأولى أيضا أن يعمل على توجيه كافة الأجهزة للتحرر من عقدة الخوف من تعبير كل مواطن عن رأيه فى كافة المناسبات بالصور المشروعة، والعمل على وضع أسلوب للتنفيذ العملى لكل ما أقره الشعب، ويضيف الطالب أنه لو أتيح لنا بدون تهديد أو رهبة أو خوف أن نتكلم ونفصح عما يجيش بصدورنا لما كانت النكسة.^(١٨)

ولم تكن كلمة رئيس اتحاد طلاب الجمهورية هى الكلمة الوحيدة فى المؤتمر التى تعبر عن رؤية الشباب والذي كان نتاج التنشئة السياسية فى هذه

المرحلة الثورية من عمر مصر، وإنما كانت هناك العديد من الكلمات التى عجز بها الشباب عن تصورهم للمرحلة القادمة الحاسمة فى حياة الوطن، والتى كانت فى معظمها تعبيراً عن ضعف مساحة الديمقراطية فى المجتمع المصرى عامة والشباب خاصة.

ويلاحظ من الحوارات السابقة اتساع مساحة الديمقراطية والحرية فى إبداء رأى فى هذا المؤتمر والذي يعتبر من المرات القليلة التى يخبر فيها النظام هذا القدر من الديمقراطية^(٦٩).

ولم تسفر التهديدات السابقة على الطلبة الذين يعودون مع العام الدراسى الجديد فى التظاهر مرة أخرى، وهذه المرة كان السبب فى التظاهر سبباً تعليمياً؛ حيث تم الإعلان عن قانون جديد يحد من السماح لطلاب المدارس الثانوية بدخول الامتحانات لأكثر من ثلاث مرات، وإلغاء نظام الطالب الناجح الذى يرسب فى مادتين، كذلك فقد رأى القرار الجديد. إنهاء نظام النقل الآلى من صف دراسى إلى آخر فى المرحلة الابتدائية، ووضع حد أدنى من الدرجات بنسبة ٤٠% لكل مادة ، ٥٠% فى كل من مانتى التربية الدينية، واللغة العربية. نظراً لأهميتها فى تكوين الطالب للالتحاق بالمرحلة الإعدادية. وعليه فقد أصبح على الطلاب الحصول على حد أدنى من الدرجات فى كل المواد الدراسية حتى يحققوا النسبة العامة للنجاح فى امتحاناتهم^(٧٠). ومع التسليم بأهمية هذا القانون لرفع مستوى العملية التعليمية، إلا أن طلاب المدارس الثانوية بالمنصورة تظاهروا لما أصابهم من خوف من عدم الحصول على فرصة للحراك الاجتماعى عن طريق التحاقهم بالجامعة. وفى اليوم الثانى انضم إليهم طلاب المدارس الثانوية الأزهرية والبالغ عددهم حوالى ألفين طالب، خشية أن ينطبق عليهم هذا القانون^(٧١)، ومرة أخرى يجد النظام السياسى أن الطريقة التى يجب أن تستخدم، والتى أعلن عنها الخطاب فى موضع سابق هى استخدام القوة، ولكن هذه المرة كان استخدام القوة أكثر عنفاً؛ حيث لجأت الشرطة إلى إطلاق النيران على المتظاهرين ليعود الخطاب

السياسى الرسمى إلى اختلاق الأعذار للشرطة، والتي تعنى ضمناً الموافقة على هذا الأسلوب لفض المظاهرات وهذا يتضح فى الخطاب بجلاء حيث يعلن طبعاً القانون يمنع المظاهرات، ورغم أن البوليس صار بكل الوسائل فى سياسة ضبط النفس.. اضطر من فى مديرية الأمن إلى إطلاق النار، أطلقوه وهم فى حالة دفاع على النفس^(٧٢). ومن الجدير بالذكر أن هذه المظاهرات كانت من قبل تلاميذ المدارس الخاصة بالمنصورة واتضح إليهم فيما بعد طلبه من المعاهد، وعندما قُتل أربعة تلاميذ من المتظاهرين على يد الشرطة تظاهر طلاب كلية الهندسة تضامناً مع تلاميذ المنصورة مما أدى إلى إغلاق الجامعات. ولم يكن مقتل أربعة تلاميذ على يد الشرطة مدعاة للتظاهر من قبل باقى التلاميذ سبباً كافياً لردود فعل غاضبة من الطلبة ويستتكر الخطاب ردود الأفعال هذه ويوصف هذا التظاهر بأنه نوع من الفوضى " لا أستطيع أن أفهم لماذا يعتصم نفر من طلبة كلية الهندسة^(٧٣) هنا يتجاهل الخطاب الأسباب الحقيقية وراء المظاهرات باعتبارها تجاوزات من الطلبة يجب التصدى إليها بكافة الوسائل الممكنة فى ظل الأحكام العرفية وقانون الطوارئ الذى تم الأخذ به بعد نكسة يونيو ١٩٦٧، وليس باعتبارها تعبيراً عما يدور فى الساحة من تجاوزات وانكسار لكل الأحلام الثورية التى عمل على غرسها فى نفوس الشباب. حيث يعلن " فى ناس فاهمة الحرية معناها الفوضى وإن كل واحد ليه الحق أنه يتظاهر"^(٧٤)، بينما يعلن وزير التعليم أمام الطلاب " لقد كنتم تصرخون فى فبراير الماضى، تطلبون الفرد القوى والأمة القوية، وعندما استهدفكم الإصلاح تتعذرون الآن عليه، أية غرابة فى موقفكم" ثم يستطرد قائلاً " إن القوة الطلابية فى مصر والتى وافتها فى مارس الماضى فرصة أن تكون إحدى قوى التصحيح المستمر .. من الضرورى أن نتفق على أن المناخ الذى جرت فيه حوادث المنصورة يختلف تماماً عن المناخ الذى جرت فيه حركة الطلاب فى فبراير الماضى. يوماً كان هناك تقدير شعبى واضح للدور التصحيحي البالغ الأهمية لمظاهرات الطلاب. إن ما وقع فى المنصورة لم يكن بالشىء

المناسب فى الزمن المناسب.. كان ينبغى أن يصاحب ختام الموقف لوم سدد لطلاب المنصورة لأنهم لم يستفدوا وسائل كثيرة كان من الممكن أن تحمل وجهات نظرهم. المشكلة فى ذلك أننا لا نستخدم الأطر القائمة بالفعل من أجل التعبير عن وجهات نظرنا فى المشاكل. كان هناك إمكانية عقد مؤتمر داخل المدرسة، وكان هناك أيضا إشراك مجالس الآباء فى الموقف، وكان هناك إمكانية الاتجاه إلى التنظيم السياسى القائم من أجل طرح المشكلة سياسيا، وكان هناك أيضا استنهاض اتحاد الطلبة لى يقوم بدوره فى المشكلة. لم يحدث من ذلك المظاهرة أبسط الوسائل" (٧٥)

وهنا نجد النظام السياسى الفرصة سانح للتراجع عما كان قد أفره فى اللائحة الطلابية لعام ١٩٦٨، حيث تعالت الأصوات من قبل بعض أساتذة الجامعات بضرورة الوصاية على الاتحادات الطلابية فيعلن أحد أساتذة كلية الحقوق جامعة الإسكندرية " أن الوصاية أمر طبيعى، وليست بالشىء الكريه، كما طالب بحصر أنشطة الاتحاد على " الشؤون الاجتماعية والرياضية" بينما أعلن وزير التعليم العالى "على الطالب أن يعلم أن أول واجباته فى هذه المرحلة هو الدرس والتحصيل والتفوق فيما يدرس فى كليته... أما موضوع رفع الوصاية فى رأى تفكير غير ناضج، فليس من المتصور أن ينفرد الطالب بتقرير أموره وحده" (٧٦). وبالفعل تم تعديل اللائحة حيث تم إعادة ريادة أساتذة الجامعات للجان الاتحاد، كما اقتصرت لجان الاتحاد على لجان النشاط الرياضى، والنشاط الثقافى والفنى، ولجنة الجلالة والخدمة العامة، والنشاط الاجتماعى، والرحلات (٧٧). وعليه يصبح التظاهر نوع من الفوضى غير المشروعة ليس من حق الشباب والطلبة التعبير عن رفضهم إزاء مواقف وسلبيات يجرها فى المجتمع، وتعبيرا عن سخط اعتراه بعد النكسة لتطيح به من علياء السماء ليزداد فقدان الثقة والمصادقية بالخطاب السياسى فى محاولته لتنشئة سياسية تفتقد الأسس الديموقراطية اللازمة لنجاح أى نظام، بل تعتمد فى المقام الأول على تنشئة يكون

الهدف الأساسى منها الولاء والطاعة للنظام السياسى بنفس القدر للانتماء للوطن وهو من الأمور التى لم ينتبه إليها الخطاب من أن الولاء للنظام لا يعنى الطاعة الكاملة بل يعنى الطاعة المبنية على الاقتناع، والتى يكون دعامتها الديموقراطية الحقيقية لخلق جيل قادر على الدفاع والحفاظ على الثورة.

أما ما يخص مفهوم القومية العربية كما يراها الخطاب السياسى والذى يعمل على بثها للشباب والطلاب تفرد لها الدراسة هذا المحور.

المحور الثالث: الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم القومية العربية

لا يكاد يخلو خطاب سياسى ناصرى من إشارة واضحة عن القومية العربية إلا إن الدراسة حاولت جاهدة فصل الأحاديث والخطب الخاصة للشباب وطلبة الجامعات عن بقية الخطابات السياسية الأخرى.

وعلى الرغم من أن هذه الكلمات والخطب قليلة، إلا أنها كانت ذات دلالات قوية انعكست على كل من السياسة التعليمية والمناهج الدراسية فى المراحل المختلفة. ولإيضاح ما سبق تتعرض الدراسة إلى تحليل الخطاب القومى لعبد الناصر فى إطار الخطاب السياسى الرسمى للتعليم.

يظهر البعد القومى فى الخطاب السياسى مبكرا حيث يشير فى كتابه فلسفة الثورة عن بداية تكون الوعى القومى ومشاعره اتجاه قضية فلسطين منذ كان طالبا فى المدرسة الثانوية^(٧٨)، الأمر الذى سيطر على معظم خطابه السياسى بشكل عام والموجه للشباب والطلبة بشكل خاص.

ويتبلور البعد السابق فى الخطاب الموجه للشباب فى عام ١٩٥٣ "فلنحارب يا شباب مصر ويا شباب العرب" وهنا لم يحصر الخطاب النداء الموجه للشباب على الشباب المصرى فقط بل كان موجه إلى شباب العرب على الرغم من أن مناسبة الخطاب تختص بمنظمات الشباب المصرية. وتكاد الفترة من ١٩٥٣ إلى ١٩٥٦ تخلو من الخطاب القومى حتى تظهر مرة أخرى عام ١٩٥٦ فى

الخطاب الموجه لشباب جامعة الإسكندرية حيث يتناول قضية القومية العربية في عبارات مختلفة نذكر منها " إن قوميتنا ثابتة قوية ومتينة "، "القومية العربية قد تثبت أركانها"، القومية العربية قد ظهرت"، القومية العربية قد اشتعلت من الخليج الفارسي إلى المحيط الأطلسي"^(٧٩). وتظهر قوة العبارات السابقة بعد تأميم قناة السويس وتأيد العرب لما اتخذته مصر من خطوات حول الاستقلال، وهنا يحاول الخطاب شرح دور العرب وأهمية القومية العربية إزاء التهديدات الاستعمارية التي توالى عقب تأميم قناة السويس، وهو من الأمور التي تختبر لأول مرة في موقف حقيقي بعد الثورة ليتبلور رد الفعل العربي ككيان واحد للدفاع عن حق مصر في قناتها.

وتبلور تقارير السياسة التعليمية هذه الرؤية في " فمن القديم كانت القومية العربية شعورا يتردد في صدر كل عربي وكانت أمنية مواطن مخلص أن يسهم في بناء وطن عربي كبير يضم بين جنباته الفسيحة أمة عربية تنشئ أبنائها على العزة والكرامة والوعي المستنير، والإيمان بالله والقومية العربية"^(٨٠)

ومع إعلان الوحدة مع سوريا تتعالى نبرة الخطاب السياسى الرسمى؛ حيث يوجه الخطاب الشباب للدفاع ليس فقط عن مصر، وإنما عن الجمهورية العربية المتحدة بإقليميهما الشمالى والجنوبى، وأن هذا هو الدور المنوط للشباب للقيام به حيث يعلن أنتم الشباب الذين ستدعون هذه الجمهورية وسترسون بسواعدكم الفتية حاراتها حجراً حجراً"، وفي هذا الخطاب تتأرجح صيغة المخاطب ما بين " أيها المواطنون" أو الربط بين المواطنون والشباب كتأكيد لمشاركة الشباب ومحاولة استثارة انتباه الشباب لما سوف يعطنه الخطاب حيث يدعوهم " للوحدة اليوم هي سلاح.. سلاح كبير، سلاح نعز به.. الوحدة سلاح المستقبل"^(٨١).. ويستمر الخطاب ليتسع من دائرة الوحدة بين مصر وسوريا لتشمل المظلة الوطن العربى الذى يصرح به الخطاب إن النصر الذى تحقق فى

١٩٥٦ كان بفضل اتحاد العرب وقوته " بفضل قوة تصميم الشعب العربى وبفضل اتحاد الشعب العربى.. فهذه الوحدة استطاعت أن تتيلنا النصر" (٨٢).

وتتوالى المناسبات التى يعبر عنها الخطاب السياسى عن أهمية هذه الوحدة لشباب ودعوتهم للمشاركة فى حماية الرسالة القومية العربية فيطن " اجتماع الشباب السورى مع المصرى يبشر بالخير" عليم حماية الرسالة العربية حماية الاستقلال الذى حققناه وأيضاً حماية للقومية العربية" (٨٣).

ولم يقتصر الخطاب السياسى الرسمى على الشباب، بل يوجه أيضاً الدعوة لتحمل المسؤولية، ويلقى بها على أكتاف الطالبات ليأخذن دورهن فى المشاركة السياسية والعربية على حد سواء؛ حيث يخاطبهن فى عبارات ثورية "عليكن كمدرسات واجب كبير لخلق مجتمع عربى يشعر بالحرية والاستقلال"، " نحتاج إلى جيل جديد وأنتن عليكن تجهيز هذا الجيل العربى"، " يجب أن نعتق مبادئ القومية العربية" (٨٤).

ويتضح من العبارات السابقة من أن توزيع الأنوار بين الطلبة من الشباب والطالبات يكاد يكون متساوياً من حيث تحمل المسؤولية، بل يحمل الطالبات مسؤولية تعليم الجيل الجديد مبادئ القومية العربية، وهو من الأساليب الخطابية المتكررة فى الخطاب السياسى الناصرى فى محاولاته العديدة لاستقطاب الشباب من الجنسين للمشاركة السياسية وتبنى مبادئ الثورة.

ويتدرج الخطاب السياسى فى تطوره حيث تتحول المسؤولية من مجرد حمل لواء القومية العربية إلى الاستعداد للقتال والنضال دفاعاً عنها، حيث يؤكد لطلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية " بلدنا على مر السنين، وبلدنا طوال التاريخ بل الأمة العربية معرضة للأطماع والغزو والعدوان" لنحافظ على بلدنا ولنحافظ على القومية العربية"، نحن علينا أن نبني جمهوريتنا وأن نحمل السلاح لنُدافع عنه" (٨٥).

وتستمر هذه النبرة الحماسية فى تعبئة الشباب وتهيئته لحمل السلاح للدفاع عن الأمة العربية ومن ثم رفع راسية القومية العربية حيث يعلن تدافع عن جمهوريتنا ويحتاج كل فرد أن يقوم بدوره فى بناء هذا الوطن وندافع عن الوطن العربى، "لا بد من رفع راية القومية العربية"، "نجهز أنفسنا للدفاع عن الوطن العربى فى أى وقت"، كل الشعب سيحمل السلاح للدفاع عن الوطن العربى "كلنا فى الجمهورية العربية المتحدة سنحمل السلاح إذا ما تعرض أى جزء من الوطن العربى للعدوان، بهذا نحمى وطننا وقوميتنا"^(٨٦).

ويلاحظ من العبارات السابقة أن الخطاب وضع عدداً من الأولويات حيث يركز فى المقام الأول على الجمهورية العربية المتحدة (مصر وسوريا)، ثم الدفاع عن الوطن العربى والذي يجب أن يكون الشباب على أهبة الاستعداد فى أى لحظة للدفاع عن هذا الوطن وهذه القومية العربية التى أصبحت مسئولية الشباب فى الجمهورية العربية المتحدة

وكان من الطبيعى وبعد إعلان الوحدة أن تبدأ السياسة التعليمية برسم تصورها للقومية العربية فتعلن فى عام ١٩٥٨-١٩٥٩ "إن القيم الاجتماعية فى المجتمع العربى تتطور بسرعة كبيرة، وأن كثيراً من القيم أصبح واقعياً فى مجتمعنا، القومية العربية التى هى من أوائل القيم اللازمة لتحرير الوطن العربى فى ضوء المعرفة والثقة يتسنى للشعب أن يتعاون فى تنفيذ برامج التعليم وبث الروح القومية وتنمية المسالك الواعية نحوها ونحو القضايا الكبرى" ومن ثم فقد وضعت هدفاً إجرائياً يتبلور فى إنشاء بيت الريادة، والغرض منه إعداد قادة من الشباب يؤمنون بالمثل العليا، والقيم الخلقية، وبث روح القومية والإيمان.^(٨٧)

وبالتالى وضعت السياسة التعليمية هدفاً عاماً مؤاده زيادة أواصر الوحدة الثقافية مع الدول العربية لتكون هذه الوحدة الثقافية لوحدة الهدف والتفكير والطرق والوسائل لتحقيق مجد الأمة العربية، ولتحقيق الهدف السابق حددت السياسة التعليمية أسس ووسائل فى خطة العمل: ضرورة العمل على تحديد

الأهداف العامة والخاصة لسياسة التربية والتعليم في ضوء سياسة الدولة في خلق مجتمع يؤمن بقوميته وعرويته، ويتجه إلى تحقيق أهداف الاشتراكية الديمقراطية^(٨٨)

وتتفرع أسس خطة العمل لتشمل مراحل التعليم المختلفة فتؤكد في أهداف التعليم الإعدادي:

تأكيد مفاهيم القومية العربية في نفوس التلاميذ والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم الكبير.

أما عن أهداف التعليم الثانوي فتؤكد على:

استكمال الإعداد القومي العربي للطلاب^(٨٩)

وعلى الرغم من الانشقاق الذي أدى إلى فشل الوحدة بين مصر وسوريا لم تتغير نبرة الخطاب أو تراجعها عن فكرة القومية العربية التي ظلت مهيمنة على الخطاب محاولا إسقاط هذا الفشل على الرجعية التي تخدم أهداف الاستعمار، داعيا إلى التماسك ومحاولة إنقاذ الوحدة العربية، وفي أسلوب بليغ يشبه الوحدة العربية بالجسد الذي أصابه علة، واستلزم عملية جراحية ومع ذلك فإن تفاؤل الخطاب من تحويل هذه النكسة القومية إلى أسلوب عمل جديد للتخلص من الاستعمار، حيث يبلور الأفكار السابقة في العبارات التالية "كانت إمكانياتنا تتلخص في الإيمان بالله والوطن والإيمان بالقومية العربية"، "إن القومية العربية أصيبت بنكسة"، "نحن نجابه موقف من أخطر المواقف التي جابهتها القومية العربية". نستطيع أن نحول النكسة إلى قوة دافعة إلى الأمام للقضاء على الرجعية في جميع أنحاء الأمة العربية" للقضاء على الخيانة في جميع أنحاء الأمة العربية" "أزاي نشوفهم بيعملوا عملية جراحية للوحدة ويقطعوا الوحدة ويقطعوا أوصالها"، "أنها طعنة في كل الشعب العربي وفي كل بلد عربي"، "هل يصدق أي فرد منكم أن الاستعمار وافق على الوحدة العربية"، "هل يصدق إن إسرائيل وافقت على الوحدة العربية"، "كلنا نعظم الرعب الذي حل بإسرائيل بعد أن قامت الوحدة العربية" لا بد

أن تكون الوحدة والاتحاد في خدمة الشعب العربى والقومية العربية" كل فرد من أبناء الجيش الأول سلاح القومية العربية" من أجل حماية الاشتراكية ومن أجل حماية القومية العربية^(١٠).

وعلى الرغم مما تدل عليه العبارات السابقة من مسرارة حقيقة أودت بالوحدة العربية، يرى الخطاب أن الوحدة العربية بين مصر وسوريا ليست قضية تخص كل منهما، بل هي قضية تعبر عن وحدة العالم العربى؛ فالعالم العربى كله مستفيد من هذه الوحدة، وبالتالي فإن فشلها يمس كل مواطن وكل بلد عربية. ويربط الخطاب بين فشل الوحدة وهدف الاستعمار اللذين وراء هذا الفشل ويلقى باللوم على الاستعمار والرجعية بالعالم العربى، ويبرز الخطاب أنه بالرغم من هذا الفشل فما زالت هناك آمالا تحول هذا الفشل لقوة مضادة ضد الاستعمار والرجعية وهو من الأمور الإيجابية التى حرص الخطاب على ترديدها حتى لا يفقد الشباب إلى الثقة أو الرجوع عن فكرة القومية العربية

وكما حرص الخطاب على الاحتفاظ بمبدأ القومية العربية حافظت بالتبعية السياسة التعليمية على هذا التوجه، الأمر الذى أتضح فى تقرير تطور التعليم عام ١٩٦١، حيث يركز التقرير على أن التخطيط التعليمى اهتم بإبراز فكرة القومية العربية والمبادئ والأسس التى يقوم عليها المجتمع الاشتراكى التعاونى، وتتضح معالم هذا التخطيط فى أهداف التعليم الثانوى حيث اهتم بتثبيت مفاهيم القومية العربية وتوضيح مقتضياتها؛ وذلك عن طريق الاهتمام باللغات القومية والمواد الاجتماعية، وبيان احتياجات البلاد ومسئوليات الجيل الصاعد فى التعرف على رسالته فى المحيط العربى وفى الاضطلاع بهذه المسؤولية^(١١).

وتدخل السياسة التعليمية تجربة الدراسات القومية، والتى تهدف إلى توجيه مناهج المواد الاجتماعية وجهة قومية تقوم على عرض مشكلات الوطن العربى عرضاً عملياً، وعليه فقد وضعت وحدات تدور حول المواطن العربى فى

ظروف حياتية مختلفة مثل المواطن العربى وعصر الفضاء، المواطن العربى بين الحرية والاستعمار، المواطن العربى فى المجتمع للديموقراطى الاشتراكى^(٩٢)

ويعكس الخطاب السياسى الرسمى لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمى الصادر عن وزارة التربية والتعليم مدى صدق فكرة القومية العربية فى ذهن صانع الخطاب، والتي لم تتأثر بما حاق بها، وبالتالي فإن السياسة التعليمية ما زالت تسير على نفس النهج بل طورت من مناهجها الدراسية بما يهدف إلى التعرف الحقيقى على مشكلات الوطن العربى، وهو من الأمور التي تؤكد على تبعية الخطاب الرسمى للسياسة التعليمية للخطاب السياسى الرسمى لرئيس الجمهورية.

ويستمر الخطاب السياسى الرسمى فى دعوة للشباب للحفاظ على القومية العربية، بل ينبهم إلى أن مهمة الجيل لا تتوقف فقط عن حدود مصر، بل إن المسئولية ممتدة خارج هذه الحدود لتشمل الأمة العربية "مسئولية هذا الجيل خارج حدود أمته العربية مسئولية مباشرة"^(٩٣).

ويربط الخطاب السياسى الرسمى أهمية العلم وضرورة انتقاله إلى الدول العربية لضمان التكاتف بين هذه الدولة حتى تستطيع أن تستمد منها القوة والأمان. "إن الأمة العربية تقف على حافة الانتقال من مرحلة إلى مرحلة ولتكونوا ليكن كل ما تحصلونه من علم جسرا نعبه بالقوة والأمان إلى داخل مستقبل"^(٩٤).

ويستمر الخطاب السياسى الرسمى فى الإصرار على تلقين الشباب أهمية القومية العربية فيوجه إليهم النداء "يا شباب الأمة العربية" وهو يخاطب الشباب المصرى ويعطى لهم "أنتم هنا باسم الملايين من شباب أممكم العربية" إن مشهدكم إطلالة على الغد الذى نتطلع إليه الأمة العربية^(٩٥).

ولم يكتفِ الخطاب السياسي الرسمي بالتوجه للشباب فحسب، بل كعادته يُشارك العاملين في حقل التعليم في تحمل هذه المسؤولية وغرس الأمل والتفاؤل في الوحدة العربية، حيث يذكر "على المستوى القومى فإن أمل للقومية العربية ليس طيفا أو خيالا يداعب أحلام النائمين، وإنما الوحدة العربية هي علم التاريخ على الأرض العربية"^(١٦).

وبالعودة إلى الخطاب الرسمي لوزارة التعليم نجد أن وثيقة أهداف التعليم الفنى، تجارى، زراعى، صناعى لعام ١٩٦٤ تضع أهدافها، وهي أيضا محتفظة بالبعد القومى العربى، ويتضح ذلك من الهدف الثالث للتعليم الفنى المعنى بتحقيق الوحدة العربية الشاملة، وهو من الأهداف التى حرص عليها رئيس الجمهورية على حد تعبير الخطاب، وبينما يصيغ الخطاب الأهداف العامة للتعليم الفنى ليكون الهدف الأخير تأكيد معانى القومية العربية فى نفوس التلاميذ، والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم العربى الكبير

ويتبلور هذا الهدف فى النقاط التالية:

◀ إبراز فكرة الوطن العربى الكبير التى تقوم عليه الحياة على أسس من الوحدة والتعاون والمحبة

◀ تبصير الطلاب بأجزاء من الوطن العربى الكبير

◀ توسيع دائرة اتصالات الطلاب بأجزاء للعالم العربى^(١٧).

وعلى الرغم من استمرار الخطاب السياسى الرسمي فى طرح قضية القومية العربية والوحدة فإنه يتوقف عن مخاطبته للشباب والطلبة عند عام ١٩٦٥، وتكاد أيضا تتوقف تقارير التطور الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عند هذا الحد، إلا أنها احتفظت بهذا التوجه من خلال المناهج الدراسية حيث تناولت مادة التربية الوطنية عددا من الموضوعات الخاصة بالقومية العربية فى المراحل المختلفة والتى بدأت واضحة فى مناهج السنة الرابعة من المرحلة الإعدادية لعام ١٩٥٨ حيث تعرض المنهج لنفس موضوعات عام ١٩٥٤ -

والتي سبق الإشارة إليها سلفاً - بإضافة فصل عن دستور الجمهورية العربية المتحدة، ويشرح فيه الوحدة بين مصر وسوريا، فتتبع بذلك الخطوة الأولى لهذا البناء الذي يتمناه كل عربي وهو وحدة الوطن العربي من المحيط الأطلسي غرباً حتى الخليج العربي شرقاً. وعدل الفصل الخاص باستقلال مصر ليناقش استقلال إقليم الجمهورية العربية المتحدة^(٩٨).

وتستمر قضية القومية العربية هي المهيمنة على محتوى مناهج التربية الوطنية فنجد أنه في عام ١٩٥٩ أن المنهج حمل عنوان للمواطن العربي والعالم بدلاً من التربية الوطنية . وانقسم المنهج إلى بابين الأول: المواطن العربي وهيئة الأمم المتحدة. وتضمن ستة فصول وهي: الفصل الأول وتحت عنوان المواطن العربي ومسئوليته نحو الوطن العربي الكبير، والذي يشرح فيه الوحدة العربية بين مصر وسوريا وأهمية الوطن العربي الكبير، كذلك يتناول دور الجمهورية العربية المتحدة في دفاعها عن الأمة العربية، ثم يطلب من التلاميذ متابعة حوادث تحرير فلسطين منذ اغتصابها وحتى اليوم، وأن الجمهورية العربية المتحدة بمثابة الأداة المعبرة عن آمال الوحدة العربية. ويتناول الفصل المواطن العربي ومبادئ الأمم المتحدة، في حين يتناول الفصل الثالث المواطن العربي يدعم السلام عن طريق الأمم المتحدة. ويحمل الفصل الرابع عنوان المواطن العربي وبعض المنظمات المتخصصة في هيئة الأمم المتحدة، بينما يتناول الفصل الخامس المواطن العربي ومحكمة العدل الدولية. ثم ينتهي الباب بفصل عن المواطن العربي وحقوق الإنسان.

وفي الباب الثاني والذي احتل فصول أربعة يحتل أول الفصول موضوع المواطن العربي والتكتلات الشرقية والغربية، في حين تتناول الفصل الثالث المواطن العربي والمجموعة الآسيوية والأفريقية، بينما يتناول الفصل الثالث المواطن العربي ومؤتمر بلنودنج واجتماع بريوني، وأخيراً يتناول الفصل الرابع المواطن العربي وحلف الأطلسي، وحلف بغداد^(٩٩).

ويتدرج المنهج وفقا للمرحلة الدراسية ليستمن منهج سرية تربية
للمصف الثالث الإعدادي الوطن العربي وعلاقاته الخارجية في خمسة محاور تشرح
فيها القومية العربية ومقوماتها من حيث التكامل الجغرافي، التاريخ، ثم اللغة
والعادات والتقاليد، ثم المصالح الاقتصادية والأهداف المشتركة، والإيمان بالانتماء
للأمة العربية والعمل من أجلها.

ويتناول الحور الثاني الجمهورية العربية المتحدة باعتبارها جزء من الأمة
العربية فيتناول فيه الوحدة العربية وتحقيقها لمقومات الأمة الاقتصادية
والسياسية والثقافية والعسكرية. يليه جامعة الدول العربية نشأتها وتكوينها
وأهدافها، ثم موقفها من المشكلات العربية خاصة مشكلة قناة السويس، ومشكلة
فلسطين ثم أخيرا موقفها من بعض المشكلات العالمية.

في حين يتعرض المحور الثالث لواجب المواطن العربي حيال القضية
العربية المعاصرة، وخاصة قضية فلسطين وخطر تواجد إسرائيل في المنطقة.

ويشرح المحور الرابع الأمم المتحدة من حيث تكوينها والأهداف التي
تخدمها، مجلس الأمن الجمعية العامة، ثم محكمة العدل الدولية. ثم يتعرض
المحور لبعض المنظمات المتخصصة للأمم المتحدة، وأخيرا جهودها في دعم
السلام مع العناية بتوضيح الدور الذي قامت به مشكلة قناة السويس.

وأخيرا يصل المقرر إلى شرح الكتلة الشرقية والكتلة الغربية، والمجموعة
الآسيوية والأفريقية مع العناية بإبراز الدور الذي قامت به في مشكلة قناة
السويس. ومؤتمر باتونج واجتماع بريوني وأثرهما في قناة السويس، وحلف
الأطلسي وغيره من الأحلاف مع العناية بتحليل موقف الجمهورية العربية
المتحدة^(١٠٠).

تناول هذا المبحث كل من المفاهيم الثلاثة التعليم، التنشئة السياسية
والقومية العربية في كل من الخطاب السياسي لرئيس الجمهورية، والخطاب
الرسمي للسياسة التعليمية كما جاء في الوثائق الرسمية أو على لسان وزراء

التعليم، موضحاً مدى الاتساق بين كل منهما. والذي اتضح تبعية الخطاب الرسمي تبعية كاملة للخطاب السياسى دون أى إضافة أو إبداع يمكن من خلاله توضيح رؤى جديدة حول المشكلات التعليمية فى كافة جوانبها ليصبح الخطاب التعليمى خطاباً دعائياً يفتقد الكثير من الموضوعية والتحليل العلمى للمتغيرات التعليمية وبالتالي جاء الخطاب الرسمي مكرراً فى كثير من المواقف خلال السنوات ١٩٥٢-١٩٧٠.

وستحاول الدراسة فى المبحث الثانى التعرض لنفس النقاط السابقة لتحليل الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١ وهى المرحلة الجديدة التى خبرتها مصر بعد وفاة جمال عبد الناصر وتولى لثرييس أنور السادات.الحكم.

المبحث الثانى

الخطاب التعليمى الرسمى والسياسة التعليمية للفترة من ١٩٧٠-١٩٨١

يحاول هذا المبحث تحليل الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية من عام ١٩٧٠-١٩٨١، وذلك فى إطار اتساقه مع الخطاب الرسمى للتعليم، وفقاً لما جاء فى تقارير تطوير التعليم، ومضابط مجلس الشعب من خلال المفاهيم المحددة مسبقاً -التعليم، والتنشئة السياسية، والقومية العربية- .

المحور الأول: الخطاب الرسمى فى التعليم و مفهوم التعليم

اتسم الخطاب السياسى الرسمى للتعليم بشكل عام فى هذه الفترة بالنظرة العلمية تجاه التعليم، حيث تخلص الخطاب من النبرة الثورية، واعتبار العلم للعلم هدف فى حد ذاته، وارتبط مفهوم العلم بمفهوم بالإيمان، والذي اتضح فى الخطاب الأول الذى ألقى فى بداية فترة حكم الرئيس محمد أنور السادات فى الجلسة الافتتاحية لمجلس الأمة بتاريخ ١٩/١١/١٩٧٠ أى بعد تولى سيادته الحكم مباشرة.

وفى هذا الخطاب نجد حرص صانعه على إبراز والتشديد على أهمية العلم، كما يبرز حاجة البلاد لتطوير التعليم، وذلك عن طريق تشخيص مشكلات التعليم ومحاولة علاجها. وأن يكون العلم والتكنولوجيا هما أساس الدولة العصرية، التى تم رفع شعارها فى بداية ١٩٧٠. والذي يظل لفترة هو شعار الدولة الجديدة. ويحاول الخطاب السياسى الرسمى للتعليم رسم إطار جديد للدولة العصرية التى يجب أن تتخلص من الشعارات التى نادت بالعلم والتكنولوجيا، وهو ما كان الخطاب الناصرى يحاول إبرازه بعد عام ١٩٦٧. والعمل الجاد للوصول إلى العلم والتكنولوجيا بشكل عملى.

وتظل الدعوة إلى التفكير العلمى والأخذ بأساليب العلم مهيمنة على الخطاب السياسى طوال فترة حكم الرئيس أنور السادات كمنهاج جديد للدولة، وفى عام ١٩٧١ يدعو الخطاب السياسى للتعليم إلى وضع سياسة تعليمية جديدة، وذلك بما يتواءم مع اتحاد الجمهوريات الجديد، والذي وضع عدداً من الأحكام للرئيسية لهذا الكيان الجديد حيث نص فى البند السابع فقرة "و" إلى "وضع سياسة تعليمية وتربوية تهدف إلى بناء جيل قومى عربى اشتراكى مؤمن" كذلك "وضع سياسة موحدة للبحث العلمى والتنسيق بين أجهزته فى الجمهوريات" (١٠١).

أما بخصوص ما ورد فى الخطاب السياسى للتعليم من ضرورة مشاركة جميع الفئات فى بناء الدولة الجديدة، والتي يجب أن تبدأ بالأسلوب العلمى يعطى "لا أظن أن هناك لحظة فى تاريخ مصر الحديث تحتاج إلى فكر وعقل جميع مثقفيها وكل القادرين على البحث والدراسة كهذه اللحظة التى نعيشها من نضالنا". لعلنا نبدأ بالأسلوب العلمى الذى تعودتم عليه أن تشترك القرارات السياسية من خلال البحث والبحث العلمى والتطور (١٠٢). الأمر الذى حرصت عليه السياسة التعليمية عند رسم السياسة التعليمية الجديدة حيث أرتكبت إلى العديد من الدراسات والبحوث، كذلك استعانته للاستبيانات لاكتشاف آراء المختصين والمعنيين بالتعليم. وتتلخص الآراء التى شاركت فى وضع السياسة التعليمية فى:

١. الدراسات السابقة فى التربية والتعليم.
٢. مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية.
٣. استبيان أعد من قبل مكتب التعليم والبحث العلمى لبيان الآراء فى التربية من أجهزة الاتحاد الاشتراكى.
٤. المناقشات التى دارت فى مجلس الشعب فى ١٥ إبريل ١٩٧٢.
٥. لقاءات مع رجال التربية والتعليم فى نقاباتهم وفى المحافظات.
٦. لقاءات مع المجالس الشعبية والتنفيذية فى بعض المحافظات.
٧. اجتماعات مجلس التعليم الفنى بالوزارة والمجلس الأعلى لتعليم الكبار.

٨. لقاء موسع مع أساتذة الجامعات من أعضاء الهيئة الفنية للمجلس الأعلى للجامعات.
 ٩. الاتصال بوزارة الإنتاج وقطاعته للتعرف على مواصفات خريج التعليم الفني.
 ١٠. لقاءات مع اتحاد طلاب المدارس الفنية والثانوية.
 ١١. زيارات ميدانية لعدد من المدارس في المحافظات المختلفة.
 ١٢. آراء واقتراحات مديريات التربية والتعليم.
 ١٣. آراء واقتراحات الأجهزة الفنية في الوزارة.
- وفي يوليو من نفس العام قدم الرئيس أنور السادات برنامج العمل الوطنى والذي استهدف رسم خريطة للعمل فى الفترة المقبلة، والتي كان للتعليم نصيبا موفورا فى بناء الدولة العصرية؛ حيث نصت فيما يخص التعليم على أنها:
١. دولة تضع العلم فى خدمة المجتمع
 ٢. دولة لا مكان فيها للامية.
 ٣. دولة توفر للعاملين فيها على اختلاف مواقعهم عملية البناء والتطور وزيادة الدخل والثقافة والعلم.
- وحددت الوثيقة أهدافها فى:
١. بناء المجتمع الاشتراكى القائم على دعائم العلم والإيمان والمحقق لهدفى الكفاية والعدل.
 ٢. ضمان تكافؤ الفرص لجميع المواطنين.
 ٣. تأكيد حق الجميع فى التعليم والعمل على مد فترة الإلزام.
 ٤. الربط بين التعليم واحتياجات المجتمع والإنتاج.
 ٥. تدعيم التربية الدينية كمادة أساسية فى مناهج التعليم.
 ٦. اعتبار محو الأمية واجب وطنى.
 ٧. كفاية حرية البحث العلمى للمواطنين وتوفير وسائل التشجيع اللازمة.

ولم تكتفِ الوثيقة برسم الأسس والمبادئ والأهداف، وإنما ارتأت تحديد الوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف السابق ذكرها ومن ثم حددت هذ الوسائل في:

١. التوسع في تحقيق الإلزام في التعليم.
٢. التمهيد للوصول بسن الإلزام في التعليم إلى الخامسة عشر.
٣. التمسك بالعلم الحديث في التعليم منذ بدء الذهاب إلى المدرسة الابتدائية.
٤. العمل على تنمية التلاميذ علميا وتربويا وفكريا وجسميا والعمل على إكسابهم القدرات اللازمة لاستيعاب كل ما يجد في ميادين العلم والإسهام في تطويره وتمصيره ووضعه في خدمة المجتمع.
٥. جعل التعليم حق لكل مواطن دون تفرقة بين القدرات المالية للآباء وأوضاعهم الاجتماعية.
٦. العناية بالبحث العلمي.

ومن النقاط السابقة نجد أن برنامج العمل الوطني، والذي قُدم كورقة عمل من رئيس الجمهورية ورئيس الاتحاد الاشتراكي في هذا الوقت رسمت بشكل دقيق صورة التعليم المرغوب في الوصول إليه في المرحلة التي تخبرها البلاد، وما كان من المختصين حول هذا الشأن إلا دراسة هذه الأهداف في محاولة لوضعها موضع التنفيذ. والنصبت هذه الدراسات في النقاط التالية:

١. ضمان تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم والعمل على تأكيد ديموقراطيته.
٢. اعتبار التعليم عملية متكاملة مترابطة في مناهجها ومراحلها.
٣. العمل على رفع كفاءة التعليم للدخلية والخارجية، وربطه باحتياجات الفرد والمجتمع، ويضعه في خدمته ويتضمن ذلك رسم الأهداف في إطار العمل الوطني، وربطها باحتياجات الفرد والتنمية الشاملة. وبما يدور في العالم من أحداث وتحسين المناهج وشروط العمل في مهنة التدريس، والعناية

- بالوسائل التعليمية وطرق التدريس، والإفادة من التطور التكنولوجي في العملية التعليمية للخفض من فاقد التعليم والإهدار المادي والبشري فيه.
٤. الاعتراف بتنوع القدرات والميول والاستعدادات، وبحق المرء في الحصول على القدر الكافي من التعليم الذي يتلاءم مع قدراته.
 ٥. ضمان استمرار العصرية والجدة والتطور المستمر في التعليم وذلك بالانفتاح على العالم والتعرف على ما يجد في مجال التعليم.
 ٦. إقرار مبدأ التعاون بين جميع أجهزة الدولة ومؤسساتها العامة والخاصة والعاملين في مختلف القطاعات والمستويات في تطوير التعليم.
 ٧. إقرار مبدأ المشاركة والعمل الجماهيري، والإفادة من الجهود الذاتية في ميدان التربية والتعليم.
 ٨. تنظيم الإدارة التعليمية.
 ٩. اتخاذ التخطيط والبحث كأسلوب عمل في مجال التربية والتعليم.
 ١٠. توفير اقتصاديات التعليم وتدبير الأموال اللازمة له.
 ١١. إقامة الأبنية التعليمية الصالحة.

وبجانب هذه الأسس تم وضع تصور لوسائل تنفيذها لم تخرج كثيرا عما ورد في وثيقة برنامج العمل الوطني نلخصها في الآتي لتبيان مدى اتساق كل منهما بالآخر:

١. رسم ووضع سياسة وأهداف واضحة للعملية التعليمية تتكامل فيها كل المقومات اللازمة لتنمية الفرد وفق قدراته واستعداداته، وتأصيل قوميته، وربط التعليم باحتياجات ومتطلبات التنمية والمجتمع مع اعتبار التعليم عملية مستمرة تعتمد على تنمية الفرد.
٢. دراسة الوسائل الناجحة لتحقيق الإلزام إلى سن الخامسة عشر.
٣. دراسة الوسائل اللازمة للتهوض بمستوى التعليم الإلزامي.

٤. دعم التعليم التقنى والمهنى سواء فى مدارس الخاصة أو مدارس التعليم العامة.
٥. ربط مراحل السلم التعليمى وأنواعه ببعضه ببعض بهدف تجنب الفاقد فى التعليم وضمان الإفادة من اتجاهات التعليم المستمر.
٦. العمل على الربط بين مراكز التدريب والسلم التعليمى.
٧. توفير النظم الكفيلة بتزويد العمال بالتعليم وتمكينهم من الوصول إلى أعلى مستوياته.
٨. إعادة النظر إلى المناهج وطرق التدريس وربطها بالأنشطة التعليمية.
٩. إعادة النظر فى نظم التعليم الثانوى وشعبها وخططها الدراسية.
١٠. إعادة النظر فى أساليب رفع كفاية المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.
١١. إعادة النظر فى التنظيمات الإدارية للتعليم مع العمل مع الإفادة من نظم العمل الجماعى ومن خبرة الجماهير.
١٢. إعادة النظر فى نظم التقييم الجديدة بخفض نفقات التعليم.
١٣. تحقيق الاتجاهات نحو إنشاء حضانات فى إطار الخدمة التعليمية لا الاجتماعية.
١٤. دراسة وسائل توفير الأبنية التعليمية الملائمة التى تحقق عائداً فى العملية التعليمية.
١٥. دراسة وسائل إفساح المجال أمام المدرسة لتقوم بواجباتها نحو مجتمعها وبيئتها.
١٦. تطوير أسلوب التخطيط التربوى.
١٧. إحكام عمليات المتابعة والتقويم لكل ما يتم فى مجالات التعليم والقائمين على شئونه.
١٨. السعى الجاد للقضاء على الأمية (١٠٣).

ويلاحظ من الدراسات والأسس التي تم تصورها من قبل المختصين بشئون التعليم جاءت شاملة لمعظم مناحي العملية التعليمية متخذة في ذلك برنامج العمل الوطني الجديد مرشدا لما ورد في تصورتها. والذي اتضح من تركيزها على التعليم المستمر والتعليم المهني والفني واحترام العمل وترقية العمال وضمان تدريبهم مع تصور التربية المستمرة، والذي كان قد طرح في أكثر من موضع في برنامج العمل الوطني.

وفي رد رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب عما ورد في ورقة البرنامج لم يقدم سيادته جديدا أكثر مما قدمه البرنامج، وإنما كان يسعى في المقام الأول إلى تأكيد وتوضيح رؤية رئيس الجمهورية مشيرا في خطابه للفعل "يريد" مشيرا إلى ما يريده رئيس الجمهورية، وليس ما يراد به في الدولة الحديثة، وكما لو كان الأمر برمته تنفيذا لما يريده رئيس الجمهورية بعيدا عن أهداف سياسية ترسم خطوط مرحلة جديدة في حياة الأمة. ويستمر خطاب رئيس لجنة التعليم بنفس الإشارات إلى شخص رئيس الجمهورية في كل النقاط التي استهدفت تطوير العملية التعليمية، وبالتالي خرج الخطاب للرسمي لسيادته عن رؤية خاصة علمية توضح الأسس العلمية التي تستند عليها السياسة التعليمية، ومن الجدير بالذكر أنه لم يتطرق في عرضه إلى الدراسات التي تمت بناء على برنامج العمل لتصبح طروحات رئيس الجمهورية هي المنهاج الوحيد في رسم السياسة التعليمية.

وبناء عليه فقد حددت السياسة التعليمية لعام ١٩٧٢ عددا من الأهداف:

١. تكوين الدارس في مختلف نواحي التعليم وأنواعه المتعددة تكويناً سليماً عقلياً وجسدياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً ودينياً كي يصبح مواطناً مدركاً لواجباته نحو جنسيته وأسرته والمجتمع الاشتراكي المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء، والصالح لأن يهيأ لممارسة العمل الذي يتلاءم مع استعداداته وقدراته والمستوى الدراسي الذي وصل إليه ليكون عضواً منتجا في المجتمع الذي يعيش فيه.

٢. توفير التعليم لكل مواطن على حسب قدراته.
 ٣. ربط التعليم بخطة للتنمية عن طريق إعداد القوى البشرية اللازمة لسوق العمل والقدرة على دفع عجلة التقدم.
 ٤. رعاية الطلاب الموهوبين كثروة غالية.
 ٥. الحد من الفاقد في الجهد والإعداد البشري، الذي يتمثل في الرسوب والتسرب.
 ٦. تطوير المادة العلمية التي يتعلمها الطالب حسب ما توصل إليه العصر من معارف وإنجازات في مجال العلوم والتكنولوجيا.
 ٧. إعلاء التراث القومي والثقافي والحضاري والروحي وتأهيل قيم المجتمع الجديد من خلال الممارسة العملية وتطوير المناهج بحيث يمتزج العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق بشكل يؤدي إلى احترام العمل اليدوي.
 ٨. النهوض بدور السياسة للتعليمية ومسئولياتها في مواجهة المرحلة الدقيقة الحالية، والتي تتطلب تعبئة طاقات الشباب وإعداده نفسيا وفكريا وعمليا وعسكريا وبينيا.
- وعلى الرغم من أن الخطاب الرسمي للتعليم يرى أنه من الضروري وضع سياسة تعليمية ثابتة موضحا أنها تقتضى بالآ تكون سياسة مرتبطة بفرد أو مجموعة من الأفراد تمثل اتجاهها معيناً، وتضيف أن الرغبة الملحة في مصر لكي تعوض ما فاتتها من تخلف، حيث عانت السياسة التعليمية في السنوات الماضية إلى تغيير وتعديل مستمر ومتلاحق في النظام التعليمي والمناهج والكتب والخطط الدراسية^(١٠٤).
- وعلى الرغم أيضا مما ورد في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية، فإنه يلاحظ مما سبق أن السياسة التعليمية سارت في المقام الأول على هدى الخطاب السياسي في التعليم بجانب الدراسات والآراء التي - كما ورد في خطابها - أنها شاركت في إبداء الرأي، ولم تشر أنها شاركت في صنع السياسة التعليمية.

كما حرصت السياسة التعليمية على تأكيد التراث القومي، وتأهيل المجتمع الجديد، ولم توضح السياسة التعليمية ما المقصود بالمجتمع الجديد هل هو مجتمع العلم والإيمان؟ أو مجتمع الدولة العصرية، أو مجتمع الوحدة العربية، كذلك فقد حرص الخطاب الرسمي على امتزاج العلم بالعمل واحترام العمل اليدوي وهو ما رآه الخطاب السياسي .

كذلك اهتمت السياسة التعليمية بتوضيح تعبئة طاقات الشباب ...، وهى من الأمور التى تظهر بوضوح فى الخطاب الرسمي للتعليم كما اهتمت بإعداده عسكريا ودينيا، وهى أيضا من الأمور التى ظهرت لأول مرة فى الخطاب الرسمي. والتى تعتبر من النقاط التى حرص عليها الخطاب السياسى للتعليم لبناء الدولة العصرية المعتمدة على العلم والإيمان، وذلك من خلال خلق جيل قومى عربى اشتراكى مؤمن؛ وإن كانت السياسة التعليمية لم تتعرض لمواصفات الجيل الجديد من حيث كونه اشتراكى وقومى.

ومرة أخرى حول ما ورد فى الخطاب السياسى للتعليم من ضرورة مشاركة جميع الفئات فى بناء الدولة الجديدة، والتى يجب أن تبدأ بالأسلوب العلمى يعلن "لا أظن أن هناك لحظة فى تاريخ مصر الحديث تحتاج إلى فكر وعقل جميع مثقفىها وكل القادرين على البحث والدراسة كهذه اللحظة التى نعيشها من نضالنا". "لعلنا نبدأ بالأسلوب العلمى الذى تعودتم عليه أن تشترك القرارات السياسية من خلال البحث والبحث العلمى والتطور"^(١٠٥)، الأمر الذى حرصت عليه السياسة التعليمية، حيث تم إنشاء مجلس أعلى للتعليم يضم الأطراف السابقة لتخطيط سياسة تعليمية قريبة وبعيدة المدى^(١٠٦)، هذا بالإضافة إلى إنشاء مركز بحوث تربوية وفقا للقرار الجمهورى رقم ١٩٧٢ بهدف حشد إمكانيات البحث العلمى فى شئون التربية والتعليم لتزويد المسؤولين والمشغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة التى تحقق مساعدة الطلاب عبر مراحل الدراسة العامة والفنية على النمو والنضج

عقلها وماديا، وتهيئتهم لاستيعاب ما يستجد في مبادئ العلم والإسهام في تطويره ووضعه في خدمة المجتمع^(١٠٧).

وحول مفهوم دولة العلم والإيمان نجد أن السياسة التعليمية قد وضعت في اعتبارها التوسع في إنشاء فرق لتحفيظ القرآن الكريم في بعض مدارس القرى، والذي يساعد على محبة الله وإدراك عظمته ورجاء ثوابه وخشية عقابه، والعمل على مرضاته بالتخلق بتعاليمه وآدابه، فيعرف التلميذ واجباته نحو ربه وأسرته ووطنه...^(١٠٨). ومع اعترافنا الكامل بأهمية الدين في تنظيم حياة الأفراد واعتباره منهجا في سلوكيات وقيم الناس إلا أن ما جاء في الخطاب الرسمي من جعل التربية الدينية مادة أساسية إلا أنها لم تكن وليدة هذه المرحلة حيث كان بالفعل يتم تدريس التربية الدينية والتي كان الخطاب السياسي الرسمي في الستينيات يحض عليها والتي كان يشترط الحصول على ٥٠% كحد أدنى للنجاح فيها. وهو من الأمور الواجب التوقف عندها حول ما كان الخطاب الرسمي يطور الخطاب السياسي أو ينقله دون تمعن فيما هو كائن بالفعل في النظام التعليمي^(١٠٩).

ومع عام ١٩٧٤ طرح الخطاب السياسي ورقة عمل جديدة في ظل انتصارات أكتوبر لتحديد مرحلة جديدة في بناء الدولة المصرية، وكان من الطبيعي أن يطرح الخطاب السياسي رؤية جديدة في التعليم في إطار عصر جديد من الديمقراطية والانفتاح الاقتصادي الذي قررت الحكومة الأخذ به، وقد أعلن الخطاب السياسي في ورقة أكتوبر عدداً من النقاط الهامة حول التعليم والمعنون "الإنسان المصري رصيدنا الأساسي" ضرورة القيام بثورة تعليمية شاملة في نظم ومفاهيم التعليم والتثقيف العام بكل أنواعه ومستوياته، بدءاً من محو الأمية مروراً بالتعليم العام والفنى والجامعى، إلى البحث العلمى والتكنولوجى. وأضاف الخطاب ضرورة القيام ببحث قومى لتدارس هذه المسألة.

ويعود الخطاب السياسى الرسمى إلى توضيح أهمية ربط التعليم ارتباطاً عضوياً بحركة المجتمع ومتطلباته. ويجعل الخطاب من التعليم والثقافة هدفان متلازمان، وهى من الأمور المتقدمة فى الخطاب الساداتى حول مفهومى التعليم والثقافة لجعلهما هدفين بعد أن كان يرادف بينهما فى البداية، ومن الأمور الإيجابية لهذا الخطاب هو رؤيته للفرد المتعلم، ومدى الاستفادة بل الاستمتاع بالمعرفة، وهنا يرتقى بالعلم والمعرفة إلى درجة أرقى من حيث الإحساس بها وهى درجة الاستمتاع بالعلم وهو هدف معنوى أكثر منه هدف براجماتى للعلم.

كذلك يستمر الخطاب السياسى فى طرح عدد من النقاط الهامة حول رؤيته للتعليم، والتى تضمنت ربط أنواع معينة ومراحل معينة من التعليم بالبيئة، وتوثيق الصلة بين الجامعات والمعاهد على اختلافها، وبين مواقع العمل ذات الصلة باختصاصاتها. بالإضافة إلى القضاء على فكرة الفارق الاجتماعى بين تعليم وتعليم، ويقول آخر طبقية التعليم. أيضاً حرص الخطاب السياسى التعليمى على إبراز أهمية التعليم المستمر والمتواصل.

وكان من أهم ما آرتاه الخطاب السياسى للتعليم هو تركيزه على ثورة المعلومات وتحديث المكتبات العامة ومكتبات البحث العلمى. وبالتبعية الاهتمام بمراكز البحث العلمى والتكنولوجى المتقدمة، وضرورة الاستثمار فى البحث العلمى باعتباره الضمان لاستمرار وتصاعد معدلات التنمية على المدى الطويل^(١١٠).

ومزة أخرى يسير التخطيط للتعليم على هدى الخطاب السياسى حيث يعطى وزير التعليم فى بيانه أمام مجلس الشعب عام ١٩٧٥ عدداً من السمات السلبية التى أثرت على التعليم والتى لخص أهم ظواهرها فى الآتى:

أولاً: أزمة التعليم، والتى تعبر عن نفسها فى قصور الأجهزة التعليمية عن الاستجابة لتزايد الطلب على التعليم، وعدم التوازن بين ناتج التعليم وحاجات الاقتصاد القومى، وعدم ملائمة محتوى التعليم لحاجات المجتمع

من جهة وتطلعات الأفراد من جهة أخرى، وعجز المصادر المتاحة للتعليم عن الوفاء بالمتطلبات التعليمية المتزايدة

ثانياً: تطور التعليم وفق خصائص المجتمع والعصر: حيث اتسم العالم بالتغير والتطور السريع الأمر الذى يتطلب التخلص من القوالب التعليمية الجامدة والمنقولة.

ثالثاً: ديموقراطية التربية ومفهومها: حيث اتخذ مفهوم الديموقراطية بعداً جديداً يتضمن توفير الفرص المتكافئة خلال عملية التعليم ذاتها. وتحقيق التوازن والتكافؤ بين التعليم فى الريف والحضر وإعادة النظر فى الازدواج بين التعليم النظرى من جانب والمهنى من جانب آخر. وإشراك جميع الأجهزة التى تطبق النظام التعليمى أو تعمل فى ظله فى رسم السياسة التعليمية.

رابعاً: التربية المستمرة ومفهومها: ونتيجة للتفجر السريع والمستمر للمعرفة يتطلب الأمر النظر فى ضرورة العمل على تطبيق مبدأ التربية المستمرة على مدى الحياة، وعدم الاقتصار على ربط التعليم بسن معين، أو داخل أسوار المدرسة.

خامساً: ربط التعليم بالبيئة: حيث تظهر ضرورة موازنة التعليم لمتطلبات البيئة، وانعكاس هذا على المناهج الدراسية.

سادساً: المعلم وإعداده: نظراً أن المعلم له الدور المحورى فى تنفيذ كل ما سبق وبالتالي تظهر ضرورة تأهيل المعلم وتدريبه حتى يمكن تحقيق الأهداف السابقة.

ويستمر الخطاب الرسمى لوزير التعليم فى شرح ما سبق بشىء من التفصيل، وإن كان خطابه لم يخرج كما اتضح من العرض السابق عما طرح فى الخطاب السياسى من خلال ورقة أكتوبر المقدمة من رئيس الجمهورية، ولم يطرح الخطاب الرسمى للوزير جديداً باستثناء اقتراح تجريب المدرسة الشاملة،

والتي تجمع بين كل من التعليم النظري والفنى. كذلك فقد عرض الخطاب الرسمى لتجربة المدرسة التجريبية الموحدة باعتبارها تجربة تجمع بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية وفق نظام خاص يشمل كل من الدراسات النظرية العلمية والفنية والتكنولوجية، بهدف تعميم التجربة ومد سن الإلزام.

ويخلص الخطاب الرسمى بأنه قد استرشد بعدد من المصادر فى النهوض بالعملية التعليمية وهى: ورقة أكتوبر، تقرير اللجنة الدولية للتعليم ومطبوعات اليونسكو، ومطبوعات المكتب الدولى للتخطيط التربوى، توصيات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا. إلا أنه مع تحليل ما سبق فى ضوء الخطاب السياسى المتضمن فى ورقة أكتوبر نجد أن خطاب وزير التعليم اعتمد فى المقام الأول على النقاط التى أوردتها ورقة أكتوبر ثم استعان بالمصادر الأخرى فى شرح ما ورد منها ومن هنا تزعم الدراسة أن الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية هو المحرك الأساسى فى دفع السياسة التعليمية وتوجيهها قبل الدراسات العلمية حول التطوير.

وفى عام ١٩٧٦ يعظن رئيس الجمهورية فى خطابه أن تعديل هيكى التعليم أصبح أمراً ملحاً لتخفيف مطالب المجتمع الجديد، وبالتالى يطالب الخطاب السياسى بضرورة إصلاح شامل لهيكى التعليم " إن تعديل هيكى التعليم أصبح أمراً ملحاً لتخفيف مطالب المجتمع الجديد " و علينا أن نوفرهم بإصلاح شامل لهيكى التعليم " علينا أن نعدل هيكى التعليم عننا (١١١)، ويؤكد الخطاب السياسى فى لقاء آخر على ضرورة تغيير هيكى التعليم حيث يكرر " التعليم ستة ألفين حيكون ليه، الهياكل التعليمية كلها، والمجالس القومية للتعليم، فيه الدكتور مصطفى كمال موجود، حب يعمل تغيير شامل فى الهياكل التعليمية، لكى يكون متلائم مع متطلبات البلد " لابد أن يدخل على التعليم تغيرات فى الهياكل التعليمية (١١٢).

وفى خطاب آخر فى عيد المعلم يؤكد على " أن الألوان فى البدء جديا فى ثورة تعليمية شاملة"، مطلوب إصلاح جذرى فى الأوضاع التعليمية والاجتماعية

"القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم بكل أنواعه ومسئوليّاته ابتداءً من محو الأمية إلى التعليم العام والفنى والجامعى إلى البحث العلمى والتكنولوجيا"،
"أنه حان الوقت لإصلاح جذرى فى الأوضاع التعليمية والاجتماعية والاقتصادية" (١١٣) .:

وفى رد اللجنة على بيان الحكومة فى ١١/١٢/١٩٧٦ فيما ورد بشأن السياسة التعليمية والتى تتلخص فى :

١. ثورة شاملة فى التعليم.
 ٢. الابتعاد عن الأساليب والأنماط التقليدية.
 ٣. ضرورة إعداد الإنسان المصرى المتكامل عقليا وروحيا وجسميا لمواجهة تحديات العصر.
 ٤. ضرورة الالتحام والتكامل بين النشاط التعليمى والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والإنتاجية.
 ٥. إمكانية قيام أنواع من التعليم المشترك بين المؤسسات التعليمية ومختلف مؤسسات الإنتاج والخدمات.
 ٦. تحقيق ديموقراطية التعليم والبحث العلمى من خلال افساح المجال لكل فكر جديد والعمل على تربية الكوادر العلمية ودفع العلماء من الشباب (١١٤)
- ويتضح من العرض السابق أن السياسة التعليمية التى طرحت على مجلس الشعب لدراستها قد أكدت على ما جاء فى الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية، وتأكيدده لإحداث ثورة فى النظم التعليمية، وتغير أشكال التعليم، وإن كان فى هذه المرة أشار الخطاب السياسى فى التعليم إلى ما يخطط له وزير التعليم فى شأن هذه التغيرات الهيكلية فى التعليم، وعلى الرغم من أن نفس الأهداف التى وضعت فى هذا الشأن لم تختلف عما سبقها من أهداف.

وبدراسة رد لجنة التعليم على بيان الحكومة لم تضيف اللجنة الكثير مما جاء باستثناء بعض التوصيات اللازمة لتنفيذ ما سبق إيضاحه من رسم خريطة جغرافية لتوزيع المدارس في كافة أنحاء الجمهورية، وتوجيه الأموال اللازمة لتعميم التعليم الإلزامي لسد منابع الأمية، وتطوير مناهج التعليم تطويراً جذرياً. وتفرد في هذا الشأن مناهج التربية الدينية لتعميق القيم الدينية والروحية، وهو الاتجاه الذي طالما ركز عليه الخطاب السياسي بشكل عام والخطاب السياسي في التعليم بشكل خاص.

أما ما جاء في رد اللجنة بخصوص التعليم الفني فقد كانت من أكثر المواد التي حظت بعدد من التوصيات. ومنها

١. التخلص من الازدواج والتضارب في هذا النوع من التعليم.
٢. ضرورة ربط هياكل العمالة المطلوبة من القوى العاملة بعدد من خريجي التعليم الفني.
٣. البحث عن أسهل السبل لإعداد فئتي الفنيين والعمالة الماهرة.
٤. ربط التدريب المهني بعد الابتدائية والإعدادية بما يتناسب مع مطالب الريف والحضر حسب ظروف كل بيئة.
٥. إدخال قدر مناسب من التعليم الفني والحرفي في التعليم العام والتوسع في نظام المدرسة الشاملة.
٦. الارتفاع بالمستوى المادي لخريجي مدارس التعليم الفني.
٧. ضرورة الالتزام بخطة ثابتة لا تتغير بتغير المسؤولين.
٨. الاهتمام بتوعية وإرشاد الطالب واكتشاف مواهبه وقدراته الفنية المبكرة.
٩. الاستزادة من مدارس ومعاهد التدريب المهني التي تتبع الوزارات المختلفة مثل وزارتي الصناعة والإسكان مع خضوعها لإشراف وزارة التربية والتعليم من حيث المناهج.

١٠. تزويد المدارس الفنية ومدارس التدريب المهني ومعاهدة بالأجهزة اللازمة.

هذا وتعتبر هذه التوصيات التي وردت في رد اللجنة نقلة في الرد الموضوعي والعلمي على بيانات الحكومة حول تطوير التعليم. وهو من الأمور المحمودة والتي تتطلب إعادة النظر حول ما جاء فيها وما تم تنفيذه في السياسة التعليمية.

أما ما ورد في رد اللجنة على ما جاء بخصوص التعليم العالي فتري اللجنة تأييدها من استقلال الجامعات، والتي كان الخطاب السياسي قد أشار إليها في خطابه بمناسبة الرابع والعشرين من يوليو ١٩٧٦ إلا أن واقع الأمر قد اختلف كثيرا وهو ما سنتناقشه الدراسة في المحور التالي .

ومع عام ١٩٧٧ انصب اهتمام الخطاب السياسي في التعليم للمقام الأول بالأحداث السياسية في الداخل والحركات الطلابية، وفي إحدى الخطابات لنفس العام والتي تناول فيها قضايا التعليم أشاد رئيس الجمهورية بأحد خريجي كلية الهندسة الذي ترك شهادته ليكمل في البلاط، وإعطائه كنموذج مشرف للعمل المهني الحر، ومع تقديرنا لأهمية العمل المهني واحترامه، إلا أن الخطاب السياسي عندما يقارن بين ما يحصله عامل البلاط من مال في مقابل ما يحصله طالب الهندسة دعوة ضمنية لترك التعليم، وهو ما يتناقض مع الخطاب السياسي للتعليم في أهمية العلم والبحث العلمي، وإن كان على صعيد آخر يتسق مع الرؤية إلى تمهين التعليم تلك الرؤية التي أشار إليها الخطاب السياسي في التعليم كما ستوضح الدراسة.

ففي اللقاء السنوي للاحتفال بعيد العلم ركز الخطاب السياسي على ما كان قد ركز عليه في العام السابق، ولكنه تناوله بشيء من التفصيل في هذه المرة حيث أشار " من هنا يتضح لنا حاجتنا الثورية والحيوية للقيام بثورة شاملة في نظم التعليم وإعداد المعلم " ، إيجاد الفلاح المتعلم والعامل المتعلم، ما يتطلب

تغييرا فى برامج التعليم الإلزامى"، وما يتطلب سياسة تعليمية تفصيلية^(١١٥)، "ضرورة ربط التعليم بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية"، ما يلزم له حصرا دقيقا وعلميا لاحتياجاتنا فى هذا المجال وتفضيل سياسة تعليمية للتغلب على هذا الاتجاه"، إن إنتاجية الفلاحين المتعلمين تفوق غيرهم، وما ثبت من ضرورة تأهيلهم وتأهيل العمال بالعلم والاستيعاب"، لابد من ثورة فى سياسة التعليم فى هذا المجال لتوفير العمالة الماهرة عن طريق التعليم وربط الفنى وربطه باحتياجات البيئة وظروفها.^(١١٦)

وفى نفس العام كان وزير التعليم قد أعلن فى بيانه أمام مجلس الشعب فى يناير ١٩٧٧ عن تخرج أول دفعة من المدرسة التجريبية الموحدة، وأنه يجرى متابعة الخريجين فى المدارس الثانوى تمهيدا للتوسع الأفقى فى التجربة فى بيئات مختلفة، لتعميمها بعد ثبوت نجاحها^(١١٧).

إلا أنه فى ديسمبر ١٩٧٧ أعلن رئيس الوزراء فى بيانه أمام مجلس الشعب أن الوزارة تقوم بتجريب نظام التعليم الأساسى فى ١٢٠ مدرسة للأخذ بهذا النظام الجديد.^(١١٨)

ومن الجدير بالذكر أنه قد تم الاتفاق بين وزارة التعليم والبنك الدولى فى ١/٨/١٩٧٧ على إجراء بحث حول "المهارات الأساسية فى التعليم الابتدائى ومدى احتفاظ من يتركون المدرسة به"^(١١٩).

وكان البنك الدولى قد تقدم بصيغة المشروع فى يوليو ١٩٧٧، وقد تم الموافقة على المشروع فى ١/٨/١٩٧٧، وبدأ العمل فى الدراسة الرئيسية فى نوفمبر ١٩٧٧.

ويلاحظ من تاريخ عرض البنك الدولى للمشروع وتاريخ توقيع الاتفاقية وبداية العمل بالمشروع أن فترة المشاورات التى تمت بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولى والوصول إلى الصيغة التى تم بها تنفيذ المشروع هى ثمانى عشر يوما فقط؛ الأمر الذى يرفع بدوره استفسارا هل هذه الفترة هى بالفترة الكافية

لأخذ بتطبيق مشروع تجريب التعليم الأساسى، والذي يهدف إلى تغيير نظام التعليم الابتدائى والإعدادى والذي يقضى بمد فترة الإلزام^(١٢٠).

هذا مع الأخذ فى الاعتبار أنه قد ورد فى بيان كل من وزير التعليم ورئيس الوزراء فى نفس العام (١٩٧٧) من محاولة تقييم تجربة المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر لتعميم التجربة^(١٢١).

وبالمقارنة بين أهداف كل من المشروعين نجد أن أهداف المدرسة التجريبية الموحدة كالآتى:

أولاً: أهداف المدرسة التجريبية الموحدة :

- ١) مد فترة الإلزام إلى ثماني سنوات.
- ٢) تحديث المناهج بما يساير التطور العلمى والتكنولوجى وذلك بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضيات الحديثة.
- ٣) التكامل بين المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية بالتربية الجمالية والخلقية والرياضية والاجتماعية.
- ٤) التأكيد على الدور الاجتماعى للمدرسة من خلال ربط المدرسة بالبيئة المحلية.
- ٥) التكامل بين العلوم النظرية والنواحى التطبيقية^(١٢٢).

ثانياً: أهداف نظام التعليم الأساسى كما ورد فى القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١:

- ١) مد سن الإلزام إلى تسع سنوات.
- ٢) تزويد الطفل بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمهارات العلمية بما يمكنه من مواجهة الحياة إذا ما اكتفى بهذه المرحلة.
- ٣) الجمع بين النواحى النظرية والنواحى العملية لإعداد الفرد لى يكون مواطناً اجتماعياً ومنتجاً ومتكيفاً مع المجتمع المحلى.
- ٤) ربط التعليم بالبيئة المحلية.

٥) ربط التعليم بالعمل المنتج من خلال الممارسات العلمية والمهنية التي يتضمنها المنهج^(١٢٣)

من العرض السابق نجد أن هناك اتفاقاً بين الكثير من أهداف كل من التجريبتين حيث يهدف كل منهما إلى مد فترة الإلزام، وربط التعليم بالبيئة المحلية، والتكامل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية، إلا أن تجربة المدرسة التجريبية الموحدة كانت تتميز عن تجربة التعليم الأساسي بالتأكيد على العلوم الحديثة والرياضة الحديثة.

كذلك يلاحظ أن فترة تقييم تجربة المدرسة التجريبية الموحدة استمرت منذ تطبيق التجربة حتى يناير ١٩٧٧، ولم يأخذ بصدد التجربة أى قرار بتعميم التجربة رغم أن تقرير تقييم التجربة قد أثبت نجاح التجربة وأوصى بتطبيقها فى أسبوط، وقد تمت موافقة الوزارة؛ الأمر الذى يعنى فى مضمونه نجاح التجربة؛ وتطبيقها فى منطقة شبرا بجوار مدرسة جلال فهمى لسهولة التعاون بين المدرستين، كذلك تطبيق التجربة على مدرسة أخرى بحلوان. ومن الملاحظ أن المدارس التى أوصى التقرير بها؛ تقع فى مناطق صناعية بما يهدف إلى ربط البيئة المحلية بالتعليم^(١٢٤).

كذلك نجد أن تركيز تجربة التعليم الأساسى على اعتبار التعليم الأساسى مرحلة إعداد للعمل بينما تسعى تجربة المدرسة التجريبية إلى غرس العلوم والتكنولوجيا. تمهيدا لمرحلة أخرى.

نخرج من التحليل السابق بمدى تأثير البنك الدولى على الخطاب السياسى فى التعليم ومن ثم فى السياسة التعليمية حيث طبق النظام فى عام ١٩٨١؛ بدون الأخذ فى الاعتبار الإعداد الكافى سواء للمعلمين أو تهيئة المناخ وتوافر الأبنية التعليمية^(١٢٥)؛ الأمر الذى أدى إلى العديد من المشاكل لعل أبرزها هو غموض مفهوم التعليم الأساسى ليس فقط لدى المعلمين بل لكثير من المسؤولين^(١٢٦).

هذا بالإضافة إلى أنه عند بدء التجربة لم يكن هناك مناهج معدة، والمناهج الوحيدة التي كانت قد أعدت هي مناهج المجالات العلمية؛ والتي تم إعدادها في عجلة. وحتى بعد تشكيل لجنة لإعداد المناهج الدراسية الجديدة فلم تخرج عن المجالات العلمية (١٢٧).

أما ما جاء في الخطاب السياسي للتعليم حول ضرورة ربط التعليم بالعمل من جهة ، وضرورة ربطه بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وضرورة التكيف مع ما أدخلته الدولة من سياسة الانفتاح "لابد من التكيف في السياسة التعليمية بالنسبة لما أدخلته الدولة من سياسة الانفتاح" "لابد من إعادة النظر في السياسة التعليمية على ضوء ما طرحته سياسة الانفتاح" نجد أن الخطاب الرسمي لرئيس الوزراء يعيد صياغة ما جاء في الخطاب السياسي من أن الوزارة تتجه إلى التوسع في التعليم الفني ودور المعلمين حيث بلغت نسبة القبول بها عام ١٩٧٧ ٥٨% بينما بلغت نسبة القبول في الثانوى العام ٤٢% وفي العام القادم سترفع النسبة إلى ٦٠%.

أما ما ورد في الخطاب الرسمي لوزير التعليم أمام مجلس الشعب لنفس العام ليبدأ التعريف بالسياسة التعليمية وأهدافها في إطار ورقة أكتوبر، لينتقل بعدها إلى أهمية التعليم وعلاقاته بسمات العصر ووظائفه ليكرر مرة أخرى ما جاء في عام ١٩٧٦ عما يعترض التعليم من أزمات، وينتقل إلى ضرورة ربط التعليم بالعمل وتأهيل العمالة اللازمة للحد من بطالة المتعلمين، ثم يضع خطة خمسية للتعليم لم تخرج عما ورد عن الخطاب السياسي للتعليم حيث ركزت الخطة على الاعتبارات الآتية:

١. أن التعليم حق لكل مواطن بقدر ما تحتمله قدراته وملكوته.
٢. إن التعليم عملية وظيفية حاكمة قبل المجتمع من حيث أثره ونتائجه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والقومية.

٣. إن مفهوم ديمقراطية التعليم لم يعد مقصوراً على مجرد إلحاق الأطفال المزمين بمرحلة التعليم الأساسي بل أوسع ليشمل:

٤. توفير الفرص المتكافئة خلال عملية التعليم ذاتها لمواجهة الفوارق بين الطبقات.

٥. تحقيق التوازن والتكافؤ بين التعليم في الريف والحضر.

٦. إعادة النظر في الازدواج بين التعليم النظري من جانب والمهني من جانب آخر لكي نقضي على النظرة الطبقية بين أنواع التعليم.

٧. إشراك جميع الأجهزة التي تطبق النظام التعليمي.

٨. تطور التعليم وفق خصائص المجتمع والعصر.

٩. استراتيجية الكم والكيف وكفاءة التعليم.

ومع ما أورده الخطاب الرسمي في شأن تحديث التعليم وضع عدداً من المسارات التي تحدد تطوير التعليم والتي تتلخص في :

أولاً : الشمولية والتكامل بين مراحل التعليم المختلفة من جهة، وتكامل أجهزة التعليم ومؤسسات الإنتاج من جهة أخرى، كذلك التكامل والشمول في أهداف التعليم ووظائفه، وأخيراً الشمولية في إعداد الفرد في جوانبه الأربعة العقل، القلب، واليد، والصحة.

ثانياً : التعليم والبيئة: حيث يشرح الخطاب انفتاح التعليم على البيئة والمجتمع وبالتبعية فإنه من الضروري تعاون الوزارة مع عدد من الهيئات والوزارات، وبالتالي فقد تم افتتاح عدد من المدارس الفنية لتغطي هذا الشأن.

ثالثاً : ذاتية الفكر واستقلاليته: وهو ما يستدعي التغلب على أساليب التلقين والحفظ لضمان تعليم وتربية سليمة.

رابعاً : التعليم غير التقليدي: وهو ما سعت الوزارة في الأخذ به من نظام المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين،، والمدرسة التجريبية الموحدة، ثم المدرسة الثانوية الشاملة.

خامساً : ديناميكية الحركة التعليمية: الأمر الذي يستدعي ضرورة تطويع مناهجنا وأساليب تعليمنا لمواكبة انفجار المعرفة.

سادساً : المستقبلية: وهو ضرورة الأخذ بالدراسات المستقبلية مما يجعل الدارسين يشاركون في التصور والفكر في مختلف الموضوعات التي سيواجهونها في مستقبل حياتهم.

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف تم وضع عدداً من الاعتبارات في الخطة الخمسية لتسير: عليها السياسة التعليمية الجديدة :

◀ الوصول بالاستيعاب إلى ما يقرب من الاستيعاب الكامل عام ١٩٨١.

◀ التوسع في القبول بالمرحلة الإعدادية.

◀ استيعاب التعليم الثانوي وما في مستواه، مع التركيز على التعليم الفني على حساب التعليم الثانوي العام.

ويتدرج الخطاب الرسمي بالتفصيل ولأول مرة بتناول كافة القضايا التعليمية ليستمر على هذا النهج في تناوله لباقي القضايا من مناهج وكتاب مدرسي وأبنية تعليمية وتربية خاصة ليوضح الإطار العام الحاكم في هذه الاعتبارات المختلفة (١٢٨).

ومن اللافت للنظر في الخطاب الرسمي المقدم من وزير التعليم إن رؤيته لهيكل النظام التعليمي قد اختلفت من حيث الشكل عما سبقه من خطابات، حيث اهتم هذه المرة ومنذ الثورة بالتعليم الثانوي بأنواعه المختلفة الثانوي العام، والفني (الصناعي، والزراعي والتجاري) ومحاولة ربط كل من الجانب النظري بالجانب العملي؛ ومن ثم فقد سعت للأخذ بصيغ تعليمية جديدة ومنها صيغة المدرسة الشاملة، مع التوسع في التعليم الفني وبالتالي انعكس هذا على السياسة التعليمية والتي اتخذت عدداً من الإجراءات لتنفيذ ما طرحه الخطاب الرسمي لوزير التعليم ولمزيد من الإيضاح نستعرض لتعكاس الخطاب على ما تم في المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفة.

أولاً : التعليم الفنى :

مع الأخذ بسياسة التوسع فى التعليم الفنى وزيادة الضغط على مؤسسات التعليم المختلفة، ومشكلات التمويل لتجهت الدولة إلى البحث عن مصادر لتمويل هذا النوع من التعليم أدت بها إلى طلب العون من الدول الأجنبية وهى من الأمور التى لاقت استحساناً من دول المركز المختلفة (المتقدمة) والهيئات الدولية على التعليم المهنى والفنى،^(١٢١) حيث سعت الدول المانحة إلى التركيز على التعليم الفنى دون التعليم الثانوى العام وإن كانت مبررات ذلك ترجع إلى ارتفاع نسبة البطالة فى التعليم العالى من جهة، وما يتطلبه التعليم الفنى من تكلفة أعلى بكثير من تكلفة التعليم الثانوى، ومن ملاحظة هذا النوع من التعليم للدول النامية، وتحليل إحصاءات فرص العمل أمام خريجى كل من التعليم الجامعى والعالى، والفرص المتاحة لخريجى التعليم الفنى، ومن ثم نسب البطالة فى كل من النوعين.

نجد أن نسبة فرص العمل أمام خريجى التعليم العالى والجامعى أعلى منها بالنسبة لخريجى التعليم المتوسط؛ وبالتالي فإن نسبة البطالة بين خريجى التعليم الفنى المتوسط أعلى منه فى التعليم العالى ولمزيد من الإيضاح نفرد الجدول التالى؛ ليوضح أعداد الخريجين والمعينين من قبل القوى العاملة لكل من النوعين من سنة ١٩٧٧-١٩٨١ .

جدول (٨)

يوضح أعداد الخريجين والمعنيين عن طريق القوى العاملة المؤهلات المتوسطة

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبى التعيين	عدد . المعنيين
١٩٧٧	١٢٠٧	_____	_____	_____
١٩٧٨	١٢٨٨	٦٨٠٢	٨١٧٠١	٨١٠٧
١٩٧٩	١٤٧٠٩	٨٥٠١	٨٥٠١١٨٥	١٠٨٥٠١٨٥
١٩٨٠	١٤٥٠٦	٨٢٠٦	٩٣٠٩	٨٢
١٩٨١	١٨٢٠١	٧٥٠٩	٩١٤	٩٣٠٩
١٩٨٢	١٩٧٠٨	٧٥٠٠	_____	١٢٢
١٩٨٣	٢٢٤٠١	٤٤٠٤	_____	٢٠٣
١٩٨٤	٢٤٧٠١	_____	_____	٣٠١
١٩٨٥	٢٩١٠٠	_____	_____	٢٠٤
١٩٨٦	٢٥٩٠٣٣	_____	_____	١٠٨
١٩٨٧	٢٣٩٠٣	_____	_____	_____

المصدر: حسن غيته بعض مظاهر الخلل فى سوق العمل المصرى، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر أقيمى للتنمية واستخدام الموارد البشرية، ٨٨ .

جدول (٩)

يوضح أعداد الخريجين والمعنيين بالقوى العاملة من المؤهلات العليا

سنة التخرج	عدد الخريجين	عدد طلبات الاستخدام	عدد طالبى التعيين	عدد المعنيين
١٩٧٧	٤٠٨٩	٨٠٣٩	٢٠٠٨	٢٠٠٧
١٩٧٨	٥٦٠٥			٢٥٠١
١٩٧٩	٥٦٠٥	٤٣٠٨		٢٨٠٩
١٩٨٠	٦٠٠٢	٦٣٠٢	٢٥٠١	٢٥٠٥
١٩٨١	٦٧٠٠	٥٥٠٠	٢٨٠٩	٢٩٠٣

المصدر: نادر فرجاني، طبيعة مشكلة التشغيل في مصر، ورقة بحث مقدمة إلى استراتيجية الاستخدام، وزارة القوى العاملة والتدريب بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية في الفترة من ١٨-٢٠/١٢/١٩٨٨.

ووفقاً للإحصاءات الأخيرة حول نسب البطالة بين خريجي النوعين فنجد أن نسبة البطالة الإجمالية وصلت إلى مليون و ٤٠٠ ألف، ونسبة البطالة بين خريجي التعليم الجامعي لم تتعد ١٢% ، الأمر الذي يوضح أن التعليم الفني ليس هو الحل في مشكلة البطالة^(١٢٠)، كما أن السياسة الانكماشية في التعليم الجامعي لم تعد ملائمة في الوقت الحالي؛ حيث أصبح الاتجاه إلى التعليم الجامعي في معظم الدول المتقدمة يسير نحو الزيادة حتى في الدول التي كان التعليم الجامعي فيها لذوى الياقات البيضاء أخذت في الاتجاه نحو التوسع في التعليم الجامعي^(١٢١)

هذا بالإضافة إلى أن بعض الدراسات قد أوضحت أنه وفقاً للتوصيف المهني نجد أنه مع عام ٢٠٠٠ سيكون هناك فائض في المستوى القيادي المتمثل في الأخصائي والمهندس المصمم، بينما سيكون هناك نقصا في التكنولوجي أي أن المشكلة أصبحت تركز على التكنولوجيا؛ والتي تتسابق دول المركز فيما بينها

للاحتفاظ بمكانتها فى تقسيم العمل الدولى بينما تسعى فى الجانب الآخر لمحاولة إقناع دول الهامش فى أن التعليم الفنى^(١٣٢) هو الصيغة الملائمة لمثل هذه الدول، وبالتالي تنعكس هذه النظرة على البناء الاجتماعى فى الدول النامية ومن بينها مصر^(١٣٣)؛ حيث أصبح التعليم الجامعى فى مصر مرتبطاً بالفرص المتاحة أمام التلاميذ نوى المكانة الاقتصادية والاجتماعية التى تؤهلهم للالتحاق بالجامعة^(١٣٤) لما حظوا به من فرص متميزة من التعليم الخاص والأجنبى.

نخرج مما سبق أنه على الرغم من النظرة الجديدة للتعليم كما أرتأها الخطاب الرسمى، إلا أنها نظرة ينقصها كثير من العلمية والدراسات المستقبلية التى طالما ردها الخطاب السياسى والخطاب الرسمى للتعليم على حد سواء والتى كان السيناريو التفاؤلى يسيطر عليها.

أما ما أورده الخطاب الرسمى للتعليم على لسان وزيره حول المدرسة الشاملة وحرص الدولة للبحث عن نظم تعليمية غير تقليدية للمزج بين الدراسات النظرية والتطبيقية لتخريج القوى البشرية والتى تخدم قطاعات الإنتاج المختلفة وفقاً لمتطلبات خطط التنمية^(١٣٥)، فقد وقعت الوزارة اتفاقاً على تجريب هذا النوع من التعليم فى مدرسة إعدادية، و اثنتين ثانويتين فى محافظات طنطا وسوهاج.

ومن الجدير بالذكر أن الاتفاق بين الوزارة والبنك الدولى كان فى عام ١٩٧٥، بعد أن تقدم البنك الدولى بعمل بعثة استطلاعية عن التعليم فى مصر، وكان من بين المشروعات التى يمكن المساهمة فيها هو مشروع تطبيق المدرسة الشاملة^(١٣٦). وتم تجريب النظام فى عام ١٩٧٨ / ١٩٧٩.

إلا أن نتيجة تقييم التجربة والتى جاءت فى فترة متأخرة فى عام ١٩٨٩ أى بعد التجربة بعشر سنوات، وهو من الأمور التى تأخذ على الخطاب الرسمى، حيث لم يحدد فترة التجريب والتقويم اللازمة لتغيير الهياكل التعليمية، ولم يكن للتقييم مباشراً بإمكانية تعميم التجربة فى الفترة المفترض الأخذ بها. كذلك فقد أوصت بعض الدراسات بأن تطبيق نظام المدرسة الشاملة القائمة على أن يكون

التعليم الثانوى متنوع فى مقرراته أمر لا يمكن حدوثه فى مصر فى هذه المرحلة^(١٣٧). وقد يكون السبب فى هذا هو محاولة الأخذ بنصائح الهيئات والمؤسسات الدولية تحت وطأة أزمة تمويل التعليم دون دراسة وافية لإمكانيات الدولة والنظام التعليمى وطبيعة المجتمع المصرى قبل البدء باتخاذ أى تجربة، على الرغم من حرص الخطاب الرسمى لوزير التعليم بالأخذ بالدراسات المستقبلية إلا أنه فى تطبيقه للواقع لم يضع هذه الدراسات المستقبلية ووضع السيناريوهات المختلفة للنظم التعليمية الجديدة^(١٣٨).

ومن الملاحظ بمقارنة كل من الخطاب السياسى للتعليم مع الخطاب الرسمى لوزير التعليم نجد أن الخطاب السياسى لرئيس الجمهورية قد استند فى رؤيته للسياسة التعليمية على ما جاء من راسمى السياسة التعليمية من تغير الهياكل التعليمية وضرورة تغيير طبقة التعليم... إلخ. ويعتبر هذا من الأمور النادرة التى يرتكن فيها الخطاب السياسى فى التعليم على ما رسمه المختصون، وإن كان معظم ما جاء به الخطاب السياسى فى نهاية عام ١٩٧٧ كان مشابها إلى حد كبير نفس الأهداف والرؤى التى طرحت فى عام ١٩٧٦ من ضرورة إحداث ثورة فى النظم التعليمية، ولكن الخطاب السياسى لعام ١٩٧٧ فى التعليم قد خرج من حيز التصورات والطروحات النظرية إلى التطبيق العملى، والذى كان قد اتخذ بالفعل خطوات فى التنفيذ دخل السياسة التعليمية، وبعيدا عن تقييم ما جاء فى السياسة التعليمية، والتى سبق الإشارة إلى بعض الجوانب الإيجابية والسلبية بها، إلا أنه من المحمود أن يتسق الخطاب السياسى مع الخطاب الرسمى واعتماد الأول على دراسات المختصين بعيدا عن سياسة الفرد الواحد، والذى طالما ما حاولت السياسات التعليمية الإشارة إليه فى مواضع وسنوات مختلفة تستدعى التطوير.

ومع تطور الأحداث الداخلية والاضطرابات التي تلت معاهدة السلام، وما شهدته المؤسسات التعليمية والجامعات من مظاهرات وظهور جماعات مختلفة الاتجاهات ركز الخطاب السياسى فى التعليم على ما يدور من أحداث حول هذه القضايا، وترك التعليم بشكله المطلق للمختصين ووزير التعليم والذى سنتناول خطابه الرسمى فى هذا الشأن.

وفى عام ١٩٧٩ اتلى وزير التعليم بيانته الرسمى أمام مجلس الشعب ليوضح فيه أسس سياسة وبرامج التعليم والبحث العلمى لعام ١٩٨٠ ليبدأ بمقدمة تعكس التغيرات الحادثة فى المجتمع المصرى من تأصيل الديمقراطية السليمة وسيادة القانون وقيام دولة المؤسسات، واسترداد مصر لأراضيها ما يستدعى إعادة النظر إلى التعليم، ومن ثم فقد طرح الخطاب الرسمى رؤيته للتعليم لهذه المرحلة: يبدأ الخطاب وقبل الاسترسال فى إصلاح التعليم بعرض بعض المعوقات والسلبيات التى حاقّت بالتعليم وهى عدم نجاحه فى تغيير واقع المجتمع ودفعه على طريق التنمية الشاملة، وفى نفس الوقت لم تتحقق التنمية الاقتصادية فى البلاد بالمعدلات والاتجاهات التى تعطى للتعليم قدرته المادية للانطلاق.

ويلاحظ من العبارة السابقة أنها ولأول مرة يطرح الخطاب الرسمى بشكل واضح سلبيات النظام التعليمى وسلبيات المجتمع بشكل عام، وهى من الأمور المحمودة؛ فى الخطاب الرسمى لعام ١٩٨٠. وبالتالي يخرج به إلى عدد من الدروس والنظريات المستفادة من هذا القصور، وهو اعتبار التعليم من الحاجات الأساسية لكل فرد من المجتمع؛ مثل حاجاته للغذاء والمسكن والخدمات الصحية، ورجعنا هذا إلى الخطاب السياسى الناصرى فى ربط التعليم بالحاجات الأساسية والتي دائما ما كان يربط بينها وبين الصحة، وكانت هذه الرؤية قد اختفت منذ أواخر الستينيات. .

كذلك يطرح الخطاب الرسمى عدداً آخر من الدروس والنظريات اقترنت كثيراً من التحليلات العلمية التى افتقدها الخطاب التعليمى طوال الفترات السابقة؛

حيث يربط بين السلبيات التي شابت تظلم التعليم وبين الرؤية الجديدة للإصلاح ليعلن نفس المبادئ ولكن بمفاهيم جيدة . مثل تكافؤ الفرص، والذي يشرحه بأنه لا يعنى مجرد تكافؤ فرص القبول بالتعبء . وإنما هو تكافؤ فرص الاستمرار فيه، والتكافؤ فى التحصيل والإنجاز.

ويطرح أيضا الخطاب الرسمي ويضع كل من التعليم النظامى وغير النظامى وضرورة تطوير كل منهما وفقاً للمعطيات المطروحة لكليهما، كما يرى أن تقسيم التعليم النظامى إلى مراحل مسألة يجب أن تحكمها بنية المهن ومستويات المهارة المطلوبة.

ومرة أخرى يطرح الخطاب لرسمى ولأول مرة ضرورة ربط مدخلات التعليم بالمخرجات التى تتحدد وفقاً لمتطلبات التنمية، ووضع توصيف لهذه المتطلبات حتى يستطيع النظام التعليمى التوفاء بها.

ويضع الخطاب الرسمى تصوره لما أطلق عليه تعليم الغد عددا من الملامح لم تخرج عما قدمه فى الأعوام السابقة وهى

١. التعليم فى إطار المفهوم الجدى للتربية المستديمة.
٢. التعليم فى إطار التنمية الاجتدعية والاقتصادية الشاملة.
٣. التعليم فى سياق الذاتية الثقافية العربية.

ولتحقيق الأهداف السابقة وضع الخطاب خطين متوازيين يجب الالتفات إليهما وهما :-

أولاً : تجويد التعليم الحالى ورفع كدءته من خلال دعم كافة مقومات العملية التعليمية.

ثانياً : إجراء حوار قومى حول إصلاح التعليم وتحديثه.(١٣٩)

ويلاحظ على الخطاب الرسمى من خلال العرض السابق هو تطوره من حيث المفاهيم، فقد عنى هذه المرة بـ"الذاتية العربية"، التى لم ترد فى الخطاب الرسمى طوال فترة السبعينيات. على الرغم من أن هذه الفترة شهدت العديد

الخلاقات على المستوى القومي، والتي تلت معاهدة السلام المنفردة التي قام بها الرئيس السادات. وتأكيد الخطاب الرسمي على الذاتية الثقافية العربية إنما يعكس ضرورة وحدة الذات العربية حتى في أشد المواقف تأزماً.

كذلك يُطرح لأول مرة في الخطاب الرسمي ضرورة وجود حوار قومي حول إصلاح التعليم وتحديثه وأن يسبق هذا الحوار ورقة عمل مقدمة من الوزارة لطرحها على مختلف الأجهزة الشعبية والسياسية والتنفيذية والتعليمية والنقابية للاشتراك في مناقشة قضايا التعليم وتطويره وتحديثه. وبذلك يكون الخطاب الرسمي خطي أولى خطواته في محاولة وضع سياسة تعليمية على أسس ديمقراطية بعيدة عن سياسة الفرد الواحد.

ومع عام ١٩٨٠ تطرح ورقة العمل السابقة، والتي درجت تحت عنوان "تطوير وتحديث التعليم في مصر: سياسته وخطته وبرامجه تحقيقه". والذي يعتبر بمثابة تقرير مقدم من وزارة التربية والتعليم بجانب عدد من المتخصصين في التعليم، من الوزارة والمركز القومي للبحوث التربوية، وكلية التربية، وممثلين عن المجلس القومي للتعليم ونقابة المعلمين، ورجال الدين، والتخطيط والسكان والاقتصاد والقانون والاجتماع ومجلس الشعب والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وقد خلاص التقرير لوضع عدد من البرامج بدأت برؤية عامة عن مقومات الثقافة العامة للتعليم في مصر والتي ركزت فيه على :

١. أن التعليم الحديث نظام حياة يمتد بامتداد حياة الفرد ويتغير بتغير المجتمع.

٢. أن التعليم الحديث نظام أساسي للمجتمع له مقوماته الخاصة التي يشتملها من تاريخه وحاضره.

٣. أن التعليم الحديث بجانب لأنه نظام له مقوماته الخاصة إلا أنه جزء من النظام الاجتماعي

٤. أن التعليم الحديث يعد الإنسان لعصر سريع التغير.

وعليه تطرح الوثيقة أسس السياسة العامة للتعليم فى مصر، والتي اشتقت من مصدرين أساسيين وهما: الدستور المصرى، المتغيرات العالمية التى تؤثر على مطالب المجتمع.

وتستطرد الوثيقة فى عرضها لكل من هذين المصدرين نركز فيها على البند الأول وهو أن جمهورية مصر العربية دولة نظامها اشتراكى ديمقراطى وبالتالي فإنه وفقا لما ورد فى الدستور فيما يخص التعليم:

١. أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية.

٢. أن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى جميع مراحله.

٣. أن الدولة تشرف على التعليم، وأنها تكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى.

٤. أن التربية الدينية مادة أساسية فى مناهج التعليم.

٥. أن محور الأمية وإجب وطنى^(١٤٠).

و يتدرج فى شرح المتغيرات المحلية والعالمية التى أثرت على التعليم وبالتبعية ما وجب عليه تغييرها. ومن أهمها هو الاتجاه إلى سياسة الانفتاح والتي قد جارت بالتدرج على المجتمع الاشتراكى الذى نص عليه الدستور، وأهم سببائه الانعكاسات الحادة فى التعليم منذ ١٩٧٤. وهو ما لم يأخذه الخطاب فى حسبانته. كذلك فقد رصد الخطاب أهم المتغيرات العالمية التى وضعت التعليم فى خضم معارك التنمية والتطور العلمى والتكنولوجى والذى كان لزاما عليه أن يتحرك ويتطور سريعا بغية اللحاق بهذه التغيرات.

وينتقل الخطاب لعرض اتجاهات تطوير التعليم والتي كانت قد وضعت مسبقا فى الورقة التى تم عرضها على مجلس الشعب عام ١٩٧٩. مع إضافة بعض الأمور التى كانت نتيجة للنقاشات التى دارت حولها.

وفى عرضها للمبادئ الأساسية فى الموجهة لحركة تطوير التعليم يظهر أيضا تطوير فى أسلوب ورؤية الخطاب التعليمى لبعض القضايا، والتي نفرد منها على سبيل المثال قضية الديمقراطية، والتي تخرج من عباءة تكافؤ الفرص للتسع مظلتها لتشمل تكوين الشخصية الديمقراطية، التي تسعى الصالح العام، وتمارس الأساليب الديمقراطية فى تصحيح مسارها^(١٤١)، وعلى الرغم من هذه النظرة التقدمية فى الخطاب الرسمى إلا أن الوسائل التي رأى تحقيقها لم تتناسب مع مفردات الديمقراطية وحق الممارسة السياسية وحق إبداء الرأى، وإنما اكتفت هنا بالممارسة الديمقراطية من خلال الإدارة التعليمية. وهو ما يعوق لفكر الديمقراطية الحقيقية.

كذلك يتعرض الخطاب الرسمى لفكرة أساسية من وجهة نظر الباحثة وهى تحقيق " الاتزان " فى التعليم تلك الفكرة المنبثقة من فكرة شمول الاستراتيجية للعديد من الأبعاد والأهداف، والتي يعنى مضمونها تحقيق توسع وإصلاح شمولى فى العديد من الأبعاد والمجالات بشكل متوازى ومتوازن، ومن ذلك إيجاد التوازن بين حقوق الفرد وواجباته فى إطار مبادئ الاشتراكية والديموقراطية، وبين التطور الكمي والنوعي فى التعليم. وعليه نجد ان الخطاب قد عنى بأبراز قضية الكيف فى تكامل مع الكم^(١٤٢).

ثم يعيد الخطاب إنتاج ذاته بنفس النهج الذى قدمه فى البيان الملقى أمام مجلس الشعب. وينتقل بعد ذلك لوضع سمات تعليم الغد وأهدافه التي تبلورت من خلال الأسس السابقة. وتضيف رؤيتها من خلال الخطط والبرامج المطروحة حول تطوير التعليم وتحديثه، والتي شملت خمس برامج أساسية يتفرع من معظمها عددا من البرامج التي تندرج تحتها.

ويلاحظ بشكل إجمالى على خطاب تطوير التعليم أنه أول خطاب تعليمى يناقش فى حوار قومى من قبل المختصين وأصحاب الرأى العام ورجال القانون...إلخ. مما صبغ على الخطاب الصبغة الشرعية، والتي كانت تنقص

الخطاب التعليمي منذ إنتاجه في فترة الدراسة، كذلك أثبتت إحدى الدراسات المتهمة بالتخطيط الكيفي للتعليم أن الخطاب قد وضع أسس نظرية لمفهوم الكيف للتعليم واستراتيجيات تجويده، كما استحدثت عدداً من الأسس من خلال البرامج التي تظهر لأول مرة في سياق الخطط التعليمية بغية تطوير التعليم في إطار عام وشامل بعيداً عن التجزئة التي كثيراً ما صاحبت الخطط التعليمية، وتضيف الدراسة أن هذه الورقة تعتبر ثورة فكرية في تخطيط التعليم عامة والكيف بشكل أكثر خصوصية، حيث اتسم التخطيط منذ الخمسينيات بالغموض ليس فقط في سياسات التعليم وخططه بل أيضاً في الفكر التربوي. (١٤٣)

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة فيما ورد من نقد إيجابي للخطاب، إلا أنها ترى أنه على الرغم من الإيجابيات الكثيرة التي كللت الجهد المبذول من أجل تطوير التعليم إلا أنها لم تبرز آراء المشاركين في هذه الورقة؛ حيث تشابهت إلى حد بعيد بما ورد في البيان المقدم لمجلس الشعب الأمر الذي تسبب في بعض الغموض لدى بعض الباحثين عند تناولهما للوثيقتين بالتحليل. وهنا يمكن القول بأن ما جاء في الخطاب الرسمي حول هذه الوثيقة ما هو إلا تأييد وكسب لشرعية العمل بها من خلال المناقشات التي دارت. وإن كانت على صعيد آخر لم يضاف الخطاب غير الرسمي المشارك ما هو جديد ليستوقف الباحثين عند تحليله.

ومن جانب آخر ترى الدراسة الحالية أن هناك من المفاهيم التي وردت في الوثيقة أو ما نطلق عليه الخطاب الرسمي ظلت محتفظة بمفردتها السابقة، والتي وردت في الدستور مثل اعتبار نظام الحكم اشتراكي ديمقراطي في حين أن مفهوم الاشتراكية قد أخذ منحى جديد بعد سياسة الانفتاح وهجرة العمالة المصرية إلى دول النفط واتساع دائرة التعليم الخاص والأجنبي مما يقلل من تكافؤ الفرص التعليمية والاستمرار فيها كما ورد في الخطاب.

كذلك فإن الخطاب لم يطرح جديداً من ناحية الأفكار المقدمة، فقد كانت هذه الأفكار مقدمة منذ عام ١٩٧٦، ١٩٧٧ عقب إعلان الخطاب السياسي

ضرورة إحداث ثورة فى التعليم والهياكل التعليمية، وإنما ما أعطى الخطاب الصبغة الجديدة هو إعلان الوثيقة للمناقشة، وجعل التعليم قضية قومية تخص كل فئات الشعب، ولم تقتصر على المختصين من رجالات التربية، وهو من الأمور الإيجابية المشهودة لهذه الوثيقة والتي كانت بمثابة فتحة للعديد من الحوارات حول التعليم حيث جاءت استراتيجية تطوير التعليم بعد عرضها فى مؤتمر قومي ضم معظم الفئات السابقة.

المحور الثانى: الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية

اختلف الخطاب الرسمى للتعليم فى فترة السبعينيات عما كان عليه منذ الثورة وحتى عام ١٩٧٠. ورغم هذا الاختلاف فإن الخطاب السياسى للتعليم والمعلن من قبل رئيس الجمهورية كان متسقاً منذ البداية مع رؤية النظام الجديد من قضايا التنشئة السياسية للطلاب، فيعلن منذ البداية انه لا سياسة فى التعليم. ومع هذا الاتساق يقع الخطاب فى فخ الذات حيث يصر على إعطاء نماذج حية من تاريخه ونضاله السياسى وما تكبده أثناء دراسته ويعد تخرجه واتضمامه للجيش للعمل به، إلا أنه يحاول ان يبرر هذا العمل السياسى بأنه عمل ضد الاحتلال، وعليه فإنه لا يجوز المشاركة السياسية فى هذه المرحلة.

وقد يكون من سوء حظ القيادة السياسية فى هذه الفترة هو صعودها إلى الحكم فى ظل ظروف سياسية ومجتمعية شديدة الصعوبة، حيث تسلم الحكم بعد نكسة حاقت بالمجتمع المصرى وأدت إلى تكساره يتطلع الجميع إلى الخروج منها، وزاد من حدة الأزمة وفاة الزعيم جمال عبد الناصر، والتي كانت وفاته المفاجئة بمثابة نكسة أخرى على المستوى المعنوى للمجتمع المصرى.

ولتوضيح ما سبق نفرد ما جاء على لسان الخطاب السياسى حول التنشئة السياسية فى المناسبات المختلفة التى خاطب فيها أوضاع الطلبة والتي كانت تستحوذ على معظم الخطاب السياسى موضحين فيها رؤيته ومن ثم ما جاء من

إجراءات إزاء ردود الفعل الطلابية المتمثلة في العديد من المظاهرات تعبيراً عن مشاعرهم واتجاهاتهم إزاء الحقبة السياسية الجديدة. ويمكن القول أن هذه المشاركات السياسية ومحاولات التعبير عن الرأي من قبل الطلاب ما هي إلا نتاج تربية سياسية وتنشئة تم غرسها في الشباب طوال ثماني عشر عاماً منذ قيام الثورة وحتى وفاة الرئيس جمال عبد الناصر، وإن كانت تعرضت لهزة عام ١٩٦٨ إبان مظاهرات الطلبة والعمال عام ١٩٦٨.

وفي عام ١٩٧٢-١٩٧٣ عاود الطلاب مرة أخرى نشاطهم حيث كانت الأوضاع المعيشية والتعليمية دافعاً لإحداث عدداً من الإضرابات بغرض تحسين أوضاعهم المهنية والوظيفية المستقبلية في الوقت الذي لعبت فيه القضايا الوطنية والنظام الاجتماعي السياسي دور المحرك الرئيسي لنشاطهم للضغط على السلطة الحاكمة لاستعادة كرامة البلاد، والذي طالما ما نادى بأن عام ١٩٧١ هو عام الحسم ومر عام ١٩٧١ بدون أي إجراءات حول ما وعد به الخطاب السياسي وبالتالي استمرت الإضرابات حتى أخذت شكل الثبات اليومي، وإن كان هناك فترات لتصعيد هذا النشاط^(١٤٤).

ويحاول الخطاب السياسي امتصاص غضب الطلبة إزاء هذه المواقف ليعلن تفهمه لما يمر به الطلبة من تمزق وعليه فإنه مقدر تماماً ما يدور في أذهانهم، ويجد لهم المبرر لذلك فيعلن "أقدر تماماً التمزق الذي في طلبتنا وفي شبابنا"، "كنت طالبا قبل كده في الجامعة"، "الناس اللي في الجامعة دول طلبتنا في النهاية" وعلى الرغم من العبارات المهادنة المحاولة تفهم ما يمر به الطلبة فإنه يعود مرة أخرى إلى استنكار ما حدث من قبل الطلبة ووصفهم بأنهم من ذوي الاهتمامات الخاصة، وإن كان يصفهم بأنهم طلبة لهم ألوان معينة، وهو يقصد هنا الطلبة الماركسيين "عقدت مؤتمرات بكلّيات الاقتصاد والآداب والعلوم بإيعاز من طلبة لهم ألوان معينة" تميز التحرك في جامعة عين شمس بسيطرة العناصر اللي أنا قلت إن لها ألوان معينة، "دعا بعض الطلبة ذوي الميول برضه

بكلية هندسة إسكندرية"، ويستمر الخطاب السياسى بوصف الأحداث الطلابية ونعتها بأنها لا تعبر عن مجموع الطلبة، وإنما هى كما ورد مجموعات ذات توجهات أيولوجية معينة ثم يصف هذه المجموعة بأنها قلة منحرفة، بينما القاعدة الطلابية سليمة، وأن هذه القلة المنحرفة تحاول أن تجتذب باقى العناصر الطلابية، وفى نبذة استنكار يشوبها الاستخفاف عن هذه الحركة الطلابية يعلن "هى دى باقى الحركة الطلابية اللى بيقلولوا عليها" ويحاول الخطاب السياسى أن يصبغ ما حدث بمنافاته بالتقاليد الاجتماعية والأسرية؛ حيث يشبه أستاذ الجامعة بالأب، وهو فى الواقع لا يرسل الخطاب فقط إلى الطلبة وإنما أيضا لأولياء أمور الطلبة من خلال ما أعلنه "اللى ما يحترمش أستاذة يبقى ما بيحترمش أبوه" وتستمر نبذة ولى الأمر مهيمنة على كافة الخطاب السياسى طوال فترة الحكم باعتبارها من أخلاقيات القرية الواجب التمسك بها وهنا تكون لغة الخطاب ضمنا نوعا من الأمر والمثل والطاعة عكس ما اعتاد عليه الطلبة فى الخطاب الناصرى؛ حيث كان دائما يستخدم ضمير المخاطب "أنتم"، "أيها الأخوة" والتي تعكس المشاركة فى المواقف المختلفة بينما تعنى الأولى وكما سبق القول ضرورة تلقى الأوامر والطاعة لها. وهو ما كان يرفضه الطلبة باعتباره أداة لردع طلباتهم وليس الأخذ بمبدأ المشاركة.

وفى تصعيد اللغة الخطاب يعن أنه لا مكان لممارسة السياسة داخل مؤسسات التعليم حيث أنه خصصت فقط للتعليم "فيعلن "الطالب طالب علم"، "الدولة فى حاجة إلى كل دقيقة من وقت الطالب" (١٤٠)

ولم يكتف الخطاب بهذه النبذة العالية من الاستنكار ورفض ما قام به الطلبة إلا أنه يلوح بمجانية التعليم كورقة لتهديد الطلبة ومنعهم من المشاركة السياسية "اللى ما يحترمش دول يبقى ما يحترمش أبوه يبقى لا يستحق أن ترعاه الدولة وأنا بأقولها صراحة، ومستعد أن أواجه فى هذا تمام المواجهة أما من

يطلب العلم أهلا وسهلا، الدولة بتصرف، عملت مجانية التعليم لكي تتاح الفرصة
لأكبر عدد ممكن أن يتمتع بالفرص المتكافئة^(١٤٦).

وتأكيدا على ما سبق يضيف الخطاب السياسى أن حق الطالب فى
المشاركة يقتصر على الانتهاء من دراسته "الطالب شأنه شأن كل مواطن فى
البلد له الحق فى أن يشارك فى أمور بلده بتخلص الدراسة"^(١٤٧).

ويعود الخطاب السياسى ليصف ما يدور فى الساحة بالخروج عن القيم
والتقاليد الواجب توافرها لبناء دولة العلم والإيمان، والتي يصف فيها الإيمان بأنه
احترام القيم، وهنا يوظف مفهوم الإيمان وفقا للحظة إنتاج الخطاب.

وفى محاولة للشد والجذب يعود الخطاب ليؤكد إيمانه وتقديره لمعاناة
الطلاب حيث يذكر " أنا مؤمن بدور الطلبة ومعاتلتهم، مؤمن بهذا تمام الإيمان
لأنى عشته كطالب قبل كده"^(١٤٨) ومع ذلك يعود الخطاب إلى لهجته الأولى من
استنكار الحركة الطلابية ووصف القائمين بها بأنهم ليسوا فقط قلة منحرفة بل
يتعدى الوصف إلى مرحلة الجنون حيث يقول كل الدنيا ما ترجى تهدى وكل ما
يقولوا لى أقول لهم سيبوا الأولاد حيهدوا، العقلاء حيطربوا المجانين اللى
فيهم"^(١٤٩) ويستمر الخطاب فى أسلوب التهديد والوعيد والاستنكار والإهانات
المختلفة للعناصر الطلابية المشاركة فى الإضرابات السياسية بالجامعة.

إلا أن ما طرحه الاتحاد الاشتراكى من رأى حول الأحداث الطلابية كان
عكس رؤية الخطاب السياسى حيث وصفها السكريير الأول بالاتحاد بأنها حركة
صحية فى مجموعها، وتعبر عن رأى القاعدة الطلابية، وأن الأسئلة التى طرحت
لم تعبر فقط عن الطلاب، كما أكد الاتفاق مع القرارات الطلابية، وأن هذه الحركة
وجدت استجابة من التنظيم السياسى ولم يحدث إهمال لها، ويضيف سيد مرعى
إيضاح للحق يجب محاسبة موقفنا قبل محاسبة الشباب"^(١٥٠).

وعلى الرغم من انتصارات أكتوبر ١٩٧٣، فإنه لم يكن إلا بمثابة هدوء
نسبى للنشاط الطلابى الذى ما لبث أن عاد من جديد لما استشرقه من سياسات

النظام الجديد، واتجاهه نحو الولايات المتحدة الأمريكية، والذي واكبه تغير فى نظاميه السياسى والاقتصادى، مما أسفر عن ظهور خمسة تجمعات طلابية داخل الجامعة وهم، اليسار الراديكالى، والذي اتسم بالتوجه "ماركسى، واليسار الناصرى، والأصوليون الإسلاميون ثم اليمين الأيدولوجى، والذي وجد فى التوجه الجديد ما يتفق مع اتجاهاته. وأخيرا مؤيدى النظام.

ومرة أخرى يجد الخطاب السياسى نفسه فى مأزق ليس فقط أمام الطلبة الماركسيين والذين وصفهم بأنهم ذوى ألوان معينة، بل أيضا أمام الطلبة الناصريين والأصوليين ثم اليمين الأيدولوجى. لينفجر الوضع من جديد مع بداية العام الدراسى فى ١٩٧٥/١٩٧٦ ليعلن مرة أخرى الخطاب السياسى رفضه واستهجانه عما بدر من الطلاب مستخدما نفس الأسلوب السابق فى مواجهة الطلاب المتظاهرين ونعتهم بأنهم قلة منحرفة وشرذمة لا تمثل القاعدة الطلابية، وعلى الرغم من تعدد الاتجاهات الأيدولوجية داخل الجامعة، إلا ان الخطاب أصر على وصف الطلبة بأنهم من نفس الإتجاهات الملونة التى سبق وأن تظاهرت وتم القبض عليها عام ١٩٧٢. وفى هذه المرة يوجه الخطاب السياسى لأولياء الأمور الرسالة واضحة ومباشرة حيث يعن "لازم أولياء أمورهم يعرفوا الحقيقة ويسمعوها زى الطلبة ما يسمعوها" (١٥١).

ويناقض الخطاب نفسه حيث يعن "ما فيش اعتقال لكن الإفراج عن الطلبة المعتقلين .." "تحت شعار الطلبة المعتقلين"، "ولادنا بتتهزوا قلت لهم اقفلوا الجامعات"، "كنت سعيد جدا لما لجنة تقصى الحقائق طلبت أن تؤجل الجامعة" (١٥٢). وهنا يلجأ الخطاب السياسى لأسلوب المراوغة فى محاولة لشرح ما اسماه بالحقائق للطلبة، وأولياء الأمور. كوسيلة مرة أخرى للضغط على الطلاب.

وعلى الرغم من أن نبرة الخطاب تبدى تفهما مع الاتحادات الطلابية إلا أنه يعن أن محاولات الطلبة المتظاهرين تسعى لسحب الثقة من الاتحادات الطلابية "حسبوا الثقة من الاتحادات الطلابية"، استطاعوا أن يتهموا اتحادات

الطلبة^(١٥٣)، ويظن الخطاب مستمرا بنفس النهج الذى سار عليه طوال الفترات السابقة.

إلا أن هذه التهديدات لم تستطع كبح جماح الطلبة فى التعبير عن رفضهم لما يجرى فى الساحة من التهادن مع الولايات المتحدة الأمريكية التى طالما ما تعلموا أنها العدو الأول فى المنطقة، وما أعلنه الخطاب السياسى عن الانفتاح الاقتصادى، وهى بمثابة الضربة الثانية للنظام الاشتراكى الذى نشأوا فى كنفه الأمر، الذى أدى بكل من الطلبة اليساريين، والناصريين فى التركيز على تنظيم حركتهم على اللجان العامة فى كل جامعة تحت شعارات سياسية واضحة؛ حيث كانت الاتصالات مع الولايات المتحدة الأمريكية، والغرب هى العامل الأساسى الذى كان أسباب معارضة اليسار للنظام الحاكم.

إلا أنهم وجدوا صعوبة بالغة خاصة أن البلد كانت تعيش فرحة نصر أكتوبر، إلا أن تضر الطلاب فى بورسعيد ١٩٧٤، ومظاهرات عمال حلوان ١٩٧٥، كانت الطريق الممهد لاستعادة النشاط الطلابى، والذى استمر ثلاثة أشهر مما ساعد على وجود تنظيم مستقل لهم عام ١٩٧٥؛ ويعتبر نادى الفكر الاشتراكى، والذى يعتبر من أهم إنجازات الحركة الطلابية، والتى ركزت على النقاط التالية :

١. أن الإمبريالية الأمريكية وإسرائيل هما العدو المباشر للشعب، ومن ثم رفض كافة السياسات الاستسلامية مثل قرار ٢٤٢، واتفاقيتى الفصل الأولى والثانية، لمؤتمر جنيف.

٢. إن الإطاحة النهائية بالسيطرة الاستعمارية لن تأتى ثمارها إلا من خلال حرب تحرير شعبية تشارك فيها الجماهير مع القوات النظامية^(١٥٤).

وقد واكب نادى الفكر الاشتراكى، جماعة أنصار الثورة الفلسطينية بجامعة القاهرة، ونادى الفكر الناصرى، ولأول مرة اتفقت الفصائل الثلاثة على

الاجتماع فى أسبوع الجامعة والمجتمع، إلا أن الجماعة الإسلامية قد انسحبت، واستمر الباقين فى أسبوعهم^(١٥٥) ، والذي انتهى بوثيقة يطالبون فيها :

١. إلغاء القوانين المقيدة للحريات السياسية.

٢. رفض سياسة الانفتاح.

٣. رفض السلطات المتعددة المخولة لرئيس الجمهورية.

٤. رفض السياسات الاستسلامية للغرب.

إلا أنه لم يتم الموافقة على الوثيقة، والتي قوبلت بهجوم عنيف من الرئيس السادات، وركز فيها على انتقاداته الشديدة على اليسار، وقد زاد من حدة الموقف الانتفاضة الشعبية فى يناير ١٩٧٧، والتي أرجع أسبابها إلى الطلبة اليساريين، ونعهم بالشرذمة تارة والخوارج تارة أخرى^(١٥٦)، ويعن "بدعوا ما يسمى بلجنة الطلبة" لجنة من الطلبة وبعدين لجان بره "إننا نحمى مجتمع الجامعة من الشرانم" فى كلية الهندسة شوية شرانم فى كلية الحقوق، وفى كلية التجارة ٢٠٠ طالب^(١٥٧).

وهنا يجد الخطاب السياسى الفرصة متاحة أمامه لتعديل اللوائح وإعادة حرس الجامعة مرة أخرى حيث يعن "عايز أمنع اللي جاى من خارج الجامعة يدخل الجامعة"، "قلت ينشال حرس الجامعة، لكن الوضع إننا نحمى مجتمع الجامعة"^(١٥٨).

ومن الجدير بالذكر أن هذه الحركة قد حظت بتأييد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وأحزاب المعارضة؛ مما أسفر عن إضافة بند جديد إلى لائحة اتحاد الطلبة يقضى بإبعاد غير الطلاب من مجالس الاتحاد، وإعادة تنظيم الاتحاد على مستوى الجامعة، كما أعلنت استعدادها لتعديل نظام الجامعات. إلا أنها لم تستطع أن تحقق نجاحاً فيما يتعلق بحرس الجامعة^(١٥٩)، حيث ظل حتى وقتنا هذا ولم تقتصر الحركات المناهضة لبعض الأنظمة السياسية والاقتصادية على الطلاب، وإنما كان هناك عدداً من الأساتذة ذوى التوجهات السياسية المختلفة،

والذى اتهمهم الرئيس فى خطابه السياسى بالمرض العقلى تارة، وبأنه محرض للطلبة تارة أخرى ليضع قيودا بالتالى على أعضاء هيئة التدريس بجانب الطلاب، حيث يعلن "كان هناك أحد الأساتذة مصاب بحالة عقلية وكان مبعدا عن الجامعة ضبط متلبسا يحاول إثارة الطلبة" (١٦٠).

ومع عام ١٩٧٩ ومع اشتعال المظاهرات داخل الجامعة مرة أخرى إزاء اتفاقيات السلام مع إسرائيل يعود مرة أخرى الخطاب السياسى لاستخدام نفس الأسلوب فى قمع المظاهرات، ودحض أى تعبير عن آراء الطلاب فى المواقف السياسية المختلفة، ويجمع الخطاب فى هذه المرة كل من الطلبة وأساتذة الجامعات والعمال حيث يعلن "إن المكان ده فى مادة متفجرة هى الجامعة والعمال" (١٦١)، ويحظر الخطاب السياسى بشكل قاطع بمنع الممارسة السياسية داخل الجامعات حيث يعلن "لا تمارس الجامعات أى سياسة" فى الجامعة يطلب العلم والبناء الداخلى" (١٦٢).

وإزاء المواقف السابقة تمر عمليات المشاركة السياسية للطلاب من خلال الاتحادات الطلابية بالعديد من التغيرات التى شهدتها الخطاب الرسمى من خلال لوائح الاتحادات الطلابية الثلاثة التى تلت أحداث ١٩٦٨ ، ١٩٧٥ ، ١٩٧٦ ، وأخيرا ١٩٧٩ والتى نتعرض إليها بشيء من التفصيل.

فمن المعروف أن الاتحادات الطلابية لم تكن وليدة الثورة؛ حيث كانت هناك محاولات منذ عصر النهضة التعليمية الحديثة فى مصر تحت مسمى الأندية الطلابية، والتى اتخذت أول صورها فى عهد مصطفى كامل عام ١٩٠٦.

وبرز مسمى الاتحادات الطلابية فى الجامعة لأول مرة عام ١٩٢٨ حيث وافق مجلس جامعة فؤاد الأول على إنشاء اتحاد طلاب الجامعة بغية تنظيم الحياة الاجتماعية للجامعة المصرية، وصدرت فى هذا الشأن أول لائحة تنظيمية عام ١٩٣٦ (١٦٣). إلا أن هذه الاتحادات قد توقف عملها فى عام ١٩٣٩ ظن إلى أن استأنفت مرة أخرى عام ١٩٤٦ وحتى عام ١٩٥٢ (١٦٤).

وقد مرت اللوائح المنظمة للاتحادات الطلابية بعدد من التغيرات، والتي تعكس في مضمونها كفاءة حرية الاتحادات، أو بين سيطرة النظام الحاكم ومدى تدخله وتحجيم هذه الاتحادات أو استقطابها وتبعية لجهات معينة من الدولة والخضوع لأوامرها. ولكي يتضح دور الخطاب السياسى للتعليم فى رؤيته للأنشطة الطلابية السياسية والثقافية يتطلب الأمر النظر فى اللوائح الطلابية المختلفة فى الأعوام السابقة الذكر، والتي خبرت أحداثا طلابية احتلت معظم الخطاب السياسى فى التعليم فى هذه المرحلة.

أولاً ما جاء بالتعريفات للوائح المختلفة:

لائحة ١٩٦٨: عرفت اللاحة الاتحادات الطلابية بأنها التنظيمات الجماهيرية التى تفود العمل الطلابى بالجامعات والمعاهد العليا وتقوم على تنظيم وكفاءة ممارسة العمل الطلابى^(١٦٥).

لائحة ١٩٧٥: اتحادات الطلاب هى التنظيمات الجماهيرية التى تفود الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا، وتقوم على تنظيم وكفاءة ممارسة النشاط^(١٦٦).

لائحة ١٩٧٦: الاتحادات الطلابية هى التنظيمات الجماهيرية الشرعية الوحيدة لطلاب مصر، ويمارسون من خلالها كافة الأنشطة الطلابية الاجتماعية والرياضية والفنية والسياسية، وهى التى تفود الطلاب بالجامعات، وتقوم على تنظيم وكفاءة ممارسة النشاط الطلابى وترعى مصالحهم وهى ممثلهم الوحيد أمام الجهات المعنية^(١٦٧).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن هناك اتفاقاً بين كل من لائحة ١٩٦٨، ولائحة ١٩٧٥ فى التعريف إلا أن الأخيرة قد أسقطت العمل الطلابى واستبدلته بالنشاط الطلابى.

أما فى لائحة ١٩٧٦ فقد اعتبرت الاتحادات الطلابية هى الممثل الشرعى الوحيد لطلاب مصر، والتي من خلالها تُمارس كافة الأنشطة الطلابية المختلفة.

ومن التحليل المبدئي للتعريف الأخير نجد أنه ناقض ما قد تم الاعتراف به من دور اللجنة الوطنية العليا لطلاب جامعة القاهرة عام ١٩٧٢ باعتبارها الممثل الشرعى للطلاب؛ والذي كان انعكاساً لفشل اتحاد الطلاب فى التعبير عن رأى الطلاب آنذاك. والذي وصف بانحرافه وعجزه وتبعيته الكاملة لجهات معينة من الدولة (١٦٨)

ثانياً: أهداف الاتحادات الطلابية:

اتفقت اللوائح الثلاثة لعام ١٩٦٨، ١٩٧٦، ١٩٧٥ فى معظم الأهداف من حيث الكم أو المضمون، إلا أن لائحة ١٩٦٨ قد أفردت أهدافاً أكثر تأكيداً على أهمية الاتحادات الطلابية من حيث المسئوليات؛ فقد أوضحت فى الهدف الخامس دورها فى وضع وتنظيم المشروعات والبرامج القومية التى تخدم الدولة. كما خولت لها مسئولية وضع وتنظيم برامج إعداد قادة الاتحادات الطلابية وتنظيم مشروعات الخدمة العامة، معسكرات العمل الدولية، إلا أنها قد أعطت الحق للاتحاد الاشتراكى فى اختيار رواد الشباب من الطلاب.

أما ما ورد فى لوائح ١٩٧٥، ١٩٧٦ فقد كانت أكثر انفتاحاً حيث أعلنت للطلاب هيمنتهم على مجالس الاتحادات وخصائص الطالب الممثل كرئيس للاتحاد؛ حيث خولت له مسئولية تحضير جدول الأعمال. كذلك فقد أعطت لائحة ١٩٧٦ الحق للطلاب فى التعبير عن آرائهم تجاه ما يجرى من أحداث سياسية وقومية، هذا بالإضافة إلى أن لائحة ١٩٧٦ قد أعطت بعداً آخر يتعلق بتعميق الديمقراطية والمفاهيم الدينية عند الطلاب وتدعيمها بالأساليب الدينية المختلفة؛ وهى تحاول هنا ضرب الاتحادات الطلابية والتى سيطر عليها الطلاب نوى الاتجاهات الناصرية واليسارية. ومن هنا نشطت الجماعات الإسلامية والتى لاقت استحساناً وعوناً من الحكومة لضرب التيارات الأخرى.

وبالرجوع للائحة ١٩٧٩ نجد أنه عاد مرة أخرى. واستبدله بتمية المهارات الروحية والوعى الوطنى والقومى بين الطلاب، وقد يكون التواجد الأصولى الإسلامى بين صفوف الحركات الطلابية والتي بدت تشكل خطرا وخاصة بعد زيارة الرئيس السادات إلى القدس وراء استبدال هذا الهدف. كذلك يلاحظ أنه انتفى الهدف السياسى واكتفى بالوعى الوطنى دون الممارسة السياسية.

ثالثاً: لجان الاتحادات:

اشتركت اللوائح الثلاث الأولى فى تشكيل لجاتها بينما اختلفت فى لائحة ١٩٧٩، حيث استبدلت لجنة النشاط السياسى الثقافى بلجنة النشاط الثقافى الفنى؛ مما يعكس رفض الخطاب السياسى للأنشطة السياسية داخل الجامعة وهو ما أكد عليه فى عام ١٩٧٩.

أما من حيث اختصاص اللجان المختلفة فقد اشتركت بشكل عام فى اللوائح الثلاث الأولى بينما اختلفت أيضا فى لائحة ١٩٧٩ حيث ركزت اللوائح الثلاث الأولى على:

١- تنظيم المحاضرات والمناظرات والندوات وإصدار المجلات والنشرات التى من شأنها تعريف الطلاب بما يجرى من أمور داخل البلاد وخارجها.

٢- تعريف الطلاب خصائص المجتمع العربى واحتياجات تطوره ودعم دور الشباب الجامعى فى العمل على تحقيق أهداف الوطن العربى.

بينما اختلفت لائحة ١٩٧٩ بتنظيم أوجه النشاط الثقافى الذى يقوم بتعريف الطالب بخصائص المجتمع واحتياجات تطوره، والعمل على تنمية الهوايات الأدبية للطلاب، وتنمية المواهب الفنية المختلفة.

ويتضح من التحليل الموجز السابق حرص لائحة ١٩٧٩ على إلغاء الدور السياسى واقتصره على الجانب الألبى والفنى، كذلك انتفى البعد القومى، الأمر الذى يعكس الوضع السياسى العام إزاء العرب بعد اتفاقية كامب ديفيد. إلا أنه يقع فى تناقض مع ما جاء فى ورقة تطوير وتحديث التعليم فى الذاتية الثقافية العربية

والحرص على البعد القومى، وهو من الأمور التى تجعل الهوى بين منطق الخطاب الرسمى وبين ما يتضمنه عند الخروج به إلى حيز التنفيذ؛ الأمر الذى يخلق صراعا فى نفوس الطلاب ومن ثم يفقدهم الثقة فى الخطاب بشكل عام سواء السياسى أو التعليمى.

رابعاً: الانتخابات وحق الترشيح:

اتفقت اللوائح الثلاث الأولى بشكل عام فيما يخص شروط الترشيح لعضوية الاتحاد، بينما أضيف شرطاً فى لائحة ١٩٧٩ فحواه ألا يكون المرشح من قد سبق الحكم عليه فى عقوبة، أو تقرر إسقاط عضويته أو وقفها بأحد الاتحادات الطلابية أو لجاتها. وهنا يحاول الخطاب منع أى من نشاطات الحركات الطلابية فى الفترات السابقة من إعادة انتخاب نفسه مرة أخرى.

كذلك فقد قصرت اللائحة الانتخابات على الكليات والمعاهد، ويلغى تنظيمه على مستوى الجمهورية ومستوى الجامعة، وجعلت مجلس الاتحادات مكوناً من الطلبة والأساتذة والإداريين، كما حددت نسبة الطلاب من أعضاء المجلس بمقدار ٥-٧ الأمر الذى أفقد الطلاب حماسهم واهتمامهم بانتخابات الاتحادات.

كذلك فقد اختفت المادة ٣٣٧ والتى أعطت عميد الكلية أو الممهد الحق فى تعيين مجلساً لإدارة شئون الاتحاد، وإعطاء الحق لرائد هذا المجلس ولأمينه سائر حقوق العضوية فى مجلس تنسيق الأنشطة الطلابية بينما كان فى اللوائح الثلاث الأولى كمراقب وليس له الحق فى الترشيح أو الانتخاب للمستويات الأعلى.

دور الأمن فى الجامعة

تناولنا ما جاء فى الخطاب السياسى من تهديدات لإعادة الحرس الجامعى تحت مسمى حماية المجتمع الجامعى من الشراذم التى تقحم نفسها بين صفوف الطلاب فى الجامعة، وعليه فقد نصت المادة ٣١٧ من لائحة ١٩٧٩ على "تنشأ

فى كل جامعة وحدة للأمن الجامعى تتبع رئيس الجامعة مباشرة، ويكون أفرادها زى خاص يحمل شعار الجامعة ويصدر بطريقة تشكيلها واختصاصاتها. وبتحديد الاعتمادات المالية التى يطلب إدراجها بموازنات الجامعة قرار من رئيس المجلس الأعلى للجامعات

كذلك فقد أضافت لائحة ١٩٧٩ فى المادة ٣٣٢ أحقية رؤساء الجامعات أو نوابهم أو عمداء الكليات أو المعاهد أو وكلائها بحسب الأحوال إيقاف أى قرار يصدر عن مجلس من مجالس الاتحادات أو لجانها يكون مخالفا للتقاليد الجامعية، الأمر الذى يقيد من حرية الاتحادات فى إبداء الرأى أو اتخاذ قرار، هذا بالإضافة أنه لم يحدد ماهية التقاليد الجامعية، والتى تترك لأهواء من لهم سلطة إيقاف هذه القرارات^(١٦٩).

ومع عام ١٩٨٠ كان الأصوليون الإسلاميون لا يشكلون أكثر من ١٠% من عدد الطلاب داخل الجامعة ، ولكن على الرغم من هذه النسبة إلا أنهم كانوا الأفضل، وكان من بين صفوفهم عدداً من الطالبات من كليات القمة مثل كلية الهندسة، والتى شهدت أقوى الفصائل اليسارية^(١٧٠).

وفى نهاية عصر السادات ، لعبت جامعة أسبوط دوراً هاماً فى الحركة الطلابية الأصولية الإسلامية مما أدى إلى توقف الدراسة بالجامعة فى نوفمبر ، ومن ثم اعتقال عدد كبير من الطلبة.

كذلك ساعدت هذه الحركة على ظهور عدد من الجماعات مثل جماعة شباب محمد، والتكفير والهجرة، ومنظمة الجهاد، والتى كانت وراء مقتل السادات عام ١٩٨١^(١٧١).

أظهر العرض السابق التغير الملحوظ فى الخطاب السياسى من حيث نظرتة لمفهوم التنشئة السياسية والتى كانت الثورة تعمل منذ بدايتها على استقطاب الشباب وتنشئتهم على مبادئ الثورة، وعلى الرغم من أحداث ١٩٦٨، فإن النظام الحاكم آنذاك حاول أن يمتص غضب الطلاب واستقطابهم مرة أخرى

والذى اتضح جليا فى مشاركتهم فى اجتماعات الاتحاد القومى. إلا أن تغير هيكل المشاركة ومساحة الديموقراطية التى كانت مخولة لهم تغيرا حادا خلق من الطلاب طاقة غاضبة متعددة الاتجاهات والتيارات الفكرية والتى شهدت عنفا فيما بينهم، وما لبث هذا العنف أن اتجه مباشرة للتصدى للسلطة ذاتها لتنتهى باغتيال رئيس الجمهورية.

المحور الثالث: الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم القومية العربية

بدأ الاختلاف بين الخطاب السياسى الناصرى والخطاب السياسى الساداتى فى التعليم من حيث رؤية كل منهما للقومية العربية، وفى حين كانت القومية العربية تشغل القاسم الأكبر من الخطاب السياسى الناصرى، إلا أنها لم تلق نفس الاتجاه فى الخطاب الساداتى؛ حيث لم تكن قضية القومية العربية ذات بعد حقيقى فى الخطاب سواء فى الفترات الأولى من حكمه أو فى السنوات الأخيرة، والتى تلت اتفاقية كامب ديفيد . وبالتبعية انعكس هذا التصور على الخطاب التعليمى الرسمى كما ورد فى بيانات الحكومة سواء على لسان رئيس الوزراء أو على لسان وزير التعليم بجانب أوراق ووثائق السياسة التعليمية.

ولتبيان ما سبق نتعرض بشكل تفصيلى للرؤى المطروحة فى الخطاب للرسمى للتعليم فى الفترة من ١٩٧٠ - ١٩٨١ م.

ففى عام ١٩٧٢ ومع قيام اتحاد الجمهوريات العربية ظهرت مفردة دالة على القومية العربية لأول مرة فى الخطاب السياسى للتعليم حيث عبر عنها "وضع سياسة تعليمية وتربوية تهدف لبناء جيل قومى عربى اشتراكى مؤمن"^(١٧٢).

وتعود المفردة الدالة مرة أخرى فى الظهور عام ١٩٧٢ حيث يعلن الخطاب السياسى التزام مصر بالتوسع فى التعليم "التزامنا الأدبى أمام شقيقتنا العربية تفرض علينا دائما التوسع فى التعليم"^(١٧٣). ويعود مرة أخرى للتعبير عن

القومية العربية " أتوجه بالشكر إلى المعظمين في الوطن العربي.. الذين نعد عليهم الآمال في تنشئة جيل عربي قادر" (١٧٤).

هذا وقد خلت أوراق السياسة للتعليمية لعام ١٩٧١/١٩٧٢ من تناول موضوع القومية العربية على الرغم من إعلان دول الاتحاد باستثناء ما تناولته عند تعرضها للمناهج بأنه تم تعديل المناهج وفقا لميثاق طرابلس (١٧٥).

وفي عام ١٩٧٣ عرض للخطاب الرسمي مبادئ السياسة للتعليمية الجديدة والتي تتلخص في :

١. تكوين الدارس العربي في مختلف مراحل التعليم وأنواعه للمتعددة تكويننا سليما عقليا وجسمانيا واجتماعيا وقوميا ودينيا.

٢. إعلاء التراث القومي والثقافي والحضاري وتأهيل قيم المجتمع الجديد.

ولم يتعرض للخطاب الرسمي عند مناقشته لاتجاهات السياسة للتعليمية في مجال التطبيق إلى كيفية تكوين الدارس، أو كيفية إعلاء التراث القومي (١٧٦).

وفي عام ١٩٧٤ ومع إعلان المنهاج الجديد للدولة المصرية تعرضت ورقة أكتوبر لضرورة مشاركة مصر مع الدول العربية مجالات البحث العلمي والتكنولوجي حيث يعلن "لننى لأتمنى، فوق جهدنا المصرى فى هذا المجال أن تتم جهود عربية مشتركة، يمكنها أن تعطى التقدم الذاتى فى هذا المجال دفعة قوية" ويضيف لقد عاش للعالم عدة قرون يملكون فيها ناصية العلم، وكانت أوروبا تنقل عنهم. وقد ظلت كتب المؤلفين للعرب تترجم إلى اللاتينية وتدرس فى الجامعات الأوربية حتى القرن السابع عشر. ومعنى هذا أن الإنسان العربى قادر على الإنتاج الأصيل إذا تهيأت له الظروف المواتية (١٧٧).

وفي نهاية عام ١٩٧٤ يوجه للخطاب السياسى كلمة لطلاب المدارس الثانوية والفنية فحواها "عليكم أن تكونوا نماذج مشرفة للإنسان العربى" (١٧٨)، هذا وقد خلت أوراق السياسة فى هذه الفترة من التعرض للمفردات القومية العربية ودلالاتها.

وفى عام ١٩٧٥ يعن الخطاب السياسى للمعلمين "أنكم قادرون على البذل والعطاء.. تحرير الأرض العربية واسترداد حقوق شعب فلسطين" (١٧٩).

وظل الخطاب الرسمى للتعليم والمتمثل فى أوراق السياسة التعليمية بعيدا عن مفردات القومية العربية وبناء الإنسان العربى حتى عام ١٩٨٠، حيث أعلن الوزير فى ورقة تحديث وتطوير التعليم، والتي شهدت لأول مرة حوارا قوميا إكسابها الشرعية - تعرضت له الدراسة فى موضع سابق من هذا الفصل - وفى عرضها للمبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم، وفى المبدأ الثالث يؤكد الخطاب على التعليم فى إطار الذاتية الثقافية العربية، ويستطرد فى شرح المبدأ حيث يرى أن مصر قد تجاوزت مرحلة اكتشاف ذاتها، وتحديد هويتها، فطبيعتها عربية إسلامية بما تحويه من تراث عظيم، ولغة وقيم دينية وخلق أصيلة، وطلب مستمر للعلم، وكفاح من أجل التحرر السياسى والاقتصادى، وأمال واسعة فى الحرية والتقدم، بجانب الحفاظ على التراث واللغة والقيم وروح الجهاد والاجتهاد وبناء القدرة الذاتية العربية العلمية والتكنولوجية التى تجعل الأمة العربية قادرة بالفعل على التقدم (١٨٠).

ويلاحظ من تأكيد الخطاب فى أربع عبارات تعكس حرص الخطاب على تأكيد الذاتية العربية وانتماء مصر إلى الأمة العربية محاولا إعطاء البراهين على هذه الذاتية العربية، وهو من الأمور التى لم تظهر فى الخطاب الرسمى للتعليم طوال فترة السبعينيات. والذي يمكن أن يكون مرجعه هو ما شنته الدول العربية من هجوم عنيف على مصر فى أعقاب معاهدة السلام المنفردة التى وقعتها مصر مع إسرائيل عام ١٩٧٨، محاولة فى ذلك لكسب الرأى العام المصرى والرأى العام العربى.

ويلاحظ من التحليل السابق أن الخطاب الرسمى للسياسة التعليمية فى الفترة من ١٩٧٠-١٩٨١ قد اتسق إلى حد كبير مع ما طرحه الخطاب السياسى فى هذه الفترة لكل من المفاهيم الثلاثة " التعليم، والتنشئة السياسية، والقومية

العربية، محور الدراسة. ومن الجدير بالذكر أن الخطاب السياسي منذ عام ١٩٧٦
د اعتمد في مفرداته على الخطاب الرسمي لوزير التعليم، في حين أنه ركز في
عام ١٩٧٧ على منطلقات الجهات الدولية والبنك الدولي حول مفهوم التعليم،
والخاص بتطبيق نظام للتعليم الأساسي وتمهين التعليم، كذلك فقد اتضحت تبعية
كل من الخطاب السياسي والرسمي على رؤى البنك الدولي والمؤسسات الدولية
حول نظرته إلى التعليم العالي والفنى وهو ما وضحته الدراسة سلفاً.

وبالتالى فقد ظهر الخطاب التعليمى بمستوياته (السياسى والرسمى)
كخطاب تابع، منذ منتصف السبعينيات، وهى فترة الصلح مع الولايات المتحدة
الأمريكية، وما أفرزه الانفتاح من أزمة حقيقية فى الاقتصاد انعكست بطبيعتها
على التعليم ومن ثم على الخطاب التعليمى فجعلته نظاماً تابعاً غير قادر على
الإبداع، أو طرح مفاهيم جديدة تجعل كل من الخطابين السياسى والرسمى فى
علاقة جدلية تفرز أفضل البدائل الممكنة لحلول مشاكل التعليم، التى أصبحت
مشاكل مزمنة فى جسد المنظومة التعليمية.

وإذا كان الخطاب التعليمى الرسمى بشقيه غير قادر على خلق طروحات
وبدائل جديدة كان من الضرورى أن يكون هناك خطاب آخر يحاول أن يعوض هذه
السلبيات، ونعنى هنا الخطاب غير الرسمى، والذي ستتعرض له الدراسة فى
الفصل القادم فى محاولة للتعرف على ما طرحه الأخير من رؤى تعليمية وإلى أى
مدى اتفقت أو اختلفت مع الخطاب الرسمى للتعليم وإلى أى مدى يمكن الاستناد
إليه كمشارك فى صنع الخطاب التعليمى.

المراجع

- (١) المركز القومي للبحوث التربوية، ورراء التعليم وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧-١٩٧٩، ص ص ١٤٢-١٦٠
- (٢) ج ع م، مجلس الأمة، المضطمة للحادية عشر، مجلس الأمة، مضابط الفصل التشريعي الأول، دور الانعقاد العادي الأول مح ١ بيان وزير التعليم في ١٩/٥/١٩٥٧، ص ص ٣٦١-٣٧٨
- (٣) المرجع السابق
- (٤) خطب متفرقة من عام ١٩٥٣-١٩٥٧ : انظر الملاحق
- (٥) ج ع م، مجلس الأمة، مضابط مجلس الشعب في الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠
- (٦) ح ع م، هيئة الاستعلامات، تحرير الفرد تحرير للوطن أقيت في حفل هيئة التحرير ببولاق الذي أقيم لتكريم قيادة الثورة وأبطال التحرير ٣١/٥/١٩٥٤
- (٧) ج ع م، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات في التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٥٥، ص ٣
- (٨) _____، الهيئة العامة للاستعلامات، لاند من العرق لنرفع مستوى العامل والفلاح أقيت في احتفال نقابة العمال ومستحدي النقل المشترك بافتتاح دار نقابتهم الجديدة بتاريخ ١٩/٤/١٩٥٤
- (٩) _____، _____، التعليم أحد أهداف الثورة، أقيت في الحفل الذي أقامته مؤسسة الأبنية التعليمية بالمدرسة الأولى التي تم إنشاؤها بسوق السلاح في ٣٠/٦/١٩٥٤
- (١٠) _____، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات، مرجع سابق
- (١١) _____، الهيئة العامة للاستعلامات، تحرير الفرد تحرير للوطن أقيت في حفل هيئة التحرير ببولاق الذي أقيم لتكريم قادة الثورة وأبطال التحرير ٣١/٥/١٩٥٤
- (١٢) _____، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات...، مرجع سابق، ص ١٣
- (١٣) _____، الهيئة العامة للاستعلامات، للتعليم أحد أهداف الثورة، مرجع سابق
- (١٤) _____، وزارة التربية والتعليم، الأهداف والمستويات...، مرجع سابق، ص ٢٥
- (١٥) خطب متفرقة من ١٩٥٢-١٩٥٩
- حول المجتمع الديمقراطي الاشتراكي للتعاوني انظر:
- ح ع م، هيئة الاستعلامات، خطاب في عيد العلم بتاريخ ١٩/١١/١٩٥٩
- (١٦) ج ع م، وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية والتعليم في مصر ١٩٥٨-١٩٥٩، ص ١٥
- (١٧) المرجع السابق
- (١٨) المرجع السابق

(١٩) ح ع م، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، تقرير عن تطوير التربية والتعليم في ح ع م في العام الدراسي ١٩٦٠-١٩٦١.

(٢٠) _____، الهيئة العامة للاستعلامات، التعليم أحد أهداف الثورة، مرجع سابق

(٢١) _____، دور الفتاة العربية معسكر المعلمات بالورديان بالإسكندرية في ١٩٥٩/٨/٤

(٢٢) _____، سياسة التربية والتعليم ١٩٦٠-١٩٧٠

(٢٣) ح ع م، وزارة التربية والتعليم، أهداف التعليم القسي: تحاري، وزراعي، وصناعي، القاهرة، -- ١٩٦٤

(٢٤) اللحة العربية لتحليل القائد جمال عبد الناصر، وثائق ثورة يوليو، مرجع سبق ذكره، القاهرة، د.ت. ص ٢٨١

(٢٥) المرجع السابق، ص ٢٨٤

(٢٦) وزارة التربية والتعليم، بيان وزير التربية والتعليم إلى مجلس الأمة في دورة الانعقاد الثاني فبراير ١٩٧٠، ص ٣،٤

(٢٧) حريدة الأهرام، ١٦ أكتوبر ١٩٦٨

(٢٨) حريدة الأهرام، ١٩ أكتوبر ١٩٦٨ لنظر أيضا سلسلة المقالات المنشورة في حلقات متتابعة في الفترة من ١٤ أكتوبر- ٢١ أكتوبر ١٩٦٨

(٢٩) ح م ع، هيئة الاستعلامات، هدف الثورة للقضاء على الاستعمار: أقيت في الاحتفال بذكرى الشهداء بالحامعة في ١٥ نوفمبر ١٩٥٢

(٣٠) _____، نريد أن يؤمن الفرد بنفسه، أقيت في مهرجان اللغة العربية الذي أقامه طلبة وطالبات الحامعة الأمريكية في ١٣ مارس ١٩٥٣

(٣١) _____، الواجبات والحقوق، معسكر الطلبة بمرسي مطروح

(٣٢) المرجع السابق

(٣٣) المرجع السابق

(٣٤) ح ع م، هيئة الاستعلامات، تحرير الوطن لتحرير النفوس والمشاعر: خطاب ألقى في المؤتمر الوطني بحامعة القاهرة في ٣ ديسمبر ١٩٥٣

- (٣٥) _____، _____، لا تنهائونا في حقوق بلادكم: خطاب ألقى بدار المدرسة الابتدائية بالمصورة في ١٠ إبريل ١٩٥٣
- (٣٦) _____، _____، بين الحاضر والماضي خطاب ألقى في جامعة الإسكندرية في ١٨ إبريل ١٩٥٣
- (٣٧) _____، _____، حاربوا الاستعمار: كلمة ألقيت في الملعب البلدي بالإسكندرية لمشاهدة العرض الكبير لمنظمات الشباب في ١٣ ديسمبر ١٩٥٣
- (٣٨) _____، _____، إن الشعب أصبح يدرك الحقائق خطاب ألقى أثناء زيارة الرئيس لأنى قرقاص ليوزع عقود للتعليم على المعلمين في ١٩/٦/١٩٥٤
- (٣٩) _____، _____، للتعليم أحد أهداف الثورة، ألقيت في الحفل الذي أقامته مؤسسة الأبيية التعليمية بالمدرسة الأولى التي تم إنشاؤها بسوق السلاح في ٣٠ مارس ١٩٥٤
- (٤٠) _____، _____، لن نعود لعبادة الأشخاص كلمة ألقيت في مؤتمر المعلمين الذي أقيم للاحتفال بعيد الجلاء وتوقيع المعاهدة في ١٩ أغسطس ١٩٥٤
- (٤١) _____، _____، للشباب مستقبل هذا البلد: خطاب ألقى بين طلبة جامعة الإسكندرية وأشبال الحرس الوطني في ١٨/٧/١٩٥٤
- (٤٢) _____، _____، إن الثورة التي لجنّت لفساد مستعير قنما نحو بناء وطن قوى رسالة إلى بعثات الشباب المصري في الخارج يوم ١٩ فبراير ١٩٥٤
- (٤٣) _____، _____، لا بد أن نعمل في كل مكان: خطاب السيد الرئيس في كلية النصر بفكتوريا بالإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩
- (٤٤) _____، _____، مهمتنا تدعيم بناء البشر خطاب ألقى في معسكر طلبة المعاهد العليا والرواد بكلية الهندسة بالإسكندرية ٤ أغسطس ١٩٥٩ لعالم العربي فية مقومات كبيرة: خطاب السيد الرئيس بكلية الآداب بالإسكندرية
- (٤٥) _____، _____، دور الفتاة للعربية: خطاب للرئيس بمعسكر الوردبان بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩، عليكم مسئولية ضخمة كبيرة: معسكر للطلبات بالمكس بالإسكندرية ٤ أغسطس ١٩٥٩
- (٤٦) _____، _____، المرجع السابق
- (٤٧) ج م ع، المركز القومي للبحوث التربوية، وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم ١٨٣٧-١٩٧٩، القاهرة، ١٩٨٠ ص ١٤٦
- (٤٨) ج م ع، هيئة الاستعلامات، الشباب يشعر بالمسئولية للمقاومة على عاتقه في معسكر الفتوة بأبي قير في ٥ أغسطس ١٩٥٩

- (٤٩) المرجع السابق
- (٥٠) ج ع م ، هيئة الاستعلامات، يجب أن تكونوا على أتم استعداد: خطاب ألقى في معسكر رأس السوداء في ٥ أغسطس ١٩٥٩
- (٥١) _____ ، _____ ، دائما نبني وندافع خطاب ألقى لطلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية في ٥ أغسطس ١٩٥٩ هدونا إقامة حياة كريمة، كلمة ألقيت في معسكر الساحات الشعبية والكشافة بالإسكندرية في ٥ أغسطس ١٩٥٩
- (٥٢) _____ ، _____ ، أنتم أيها الشباب الذي سيرفع أعلام النصر كلمة ألقيت للشباب العربي بحامعة القاهرة في ٢ أكتوبر ١٩٦١
- (٥٣) _____ ، _____ ، الشعب قادر على أن يصوغ الأحيال الجديدة من أسبائه خطاب ألقى في عيد العلم الثامن ١٥ ديسمبر ١٩٦٢
- (٥٤) _____ ، _____ ، خطاب للرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية والمناقشات التي دارت مع الشباب بمعسكر إعداد قادة منظمة الشباب الاشتراكي العربي بحلول ١٨ نوفمبر ١٩٦٥
- (٥٥) وزارة التربية والتعليم، التربية الوطنية للمستئين الخامسة والسادسة الابتدائيين ١٩٥٤
- (٥٦) وزارة التربية والتعليم، التلميد في الوطن العربي للصف الثاني الإعدادي، القاهرة، ١٩٦٠
- (٥٧) وزارة التربية والتعليم، الإقليم الحديبي، التربية الوطنية للصف الخامس الابتدائي، ١٩٦٠
- (٥٨) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية: وثائق عبد الناصر: خطب أحاديث، تصريحات يناير ١٩٦٧- ديسمبر ١٩٦٨
- (٥٩) المرجع السابق
- (٦٠) المرجع السابق
- (٦١) المرجع السابق
- (٦٢) المرجع السابق
- (٦٣) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، وثائق عبد الناصر ...، كلمة في القوات الفلسطينية والجرائرية في أحد المواقع الأمامية على خط النار ١١ مارس ١٩٦٨
- (٦٤) المرجع السابق
- (٦٧) _____ ، حديث إلى الأمة قدم فيه الرئيس بيان ٣٠ مارس ١٩٦٨
- (٦٨) _____ ، _____ ، مناقشات دور الاعمقاد الأول للمؤتمر القومي العام للاتحاد الاشتراكي العربي
- ١٤-١٨ سبتمبر ١٩٨٦، ص ٥٣٤

- (٦٩) حول هذا الموضوع انظر:
- أسامة العرالى حرب، ثلاثون عاما على رحيل جمال عبد الناصر: عيد الناصر وقصية الديمقراطية في جريدة الأهرام ١٢/١١/٢٠٠٠
- (٧٠) وزير التعليم يشرح قانون للتعليم الجديد... جريدة الأهرام في ١٩ نوفمبر ١٩٦٨
- (٧١) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة، مرجع سابق، ص ١٩٣، ١٩٤
- (٧٢) ج.ع.م.، هيئة الاستعلامات، خطاب في الجلسة الافتتاحية للوزارة للمؤتمر القومي ٢ ديسمبر ١٩٦٨
- (٧٣) المرجع السابق
- (٧٤) المرجع السابق
- (٧٥) نقلا عن مكرم محمد أحمد، تلاميذ المنصورة، في الأهرام، ٢٥ نوفمبر ١٩٦٨
- (٧٦) تصريحات للبرلسي حول الطلبة والجامعات في جريدة الأهرام في ٦ ديسمبر ١٩٦٨
- (٧٧) جامعة القاهرة، لائحة اتحادات طلاب جامعة القاهرة، لائحة طلاب الجمهورية العربية المتحدة الصادرة بالقرار الجمهوري رقم ١٥٣٣ لسنة ١٩٦٨، قرار رئيس الجمهورية رقم ١ لسنة ١٩٦٩ القرار الوزاري رقم ٣٤٩ في ١٨/١١/١٩٦٨
- (٧٨) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق
- (٧٩) ج.ع.م.، هيئة الاستعلامات، مقاوم للقراصنة وندافع عن قنواتنا: أقيمت في شباب الإسكندرية بالجامعة بتاريخ أول أغسطس ١٩٥٦
- (٨٠) ج.ع.م.، وزارة التربية والتعليم، تقرير عن تطور التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة، القاهرة ١٩٥٨
- (٨١) ج.ع.م.، هيئة الاستعلامات، الوحدة سلاح المستقبل: خطاب السيد الرئيس في الاحتفال بإذاعة نتيجة انتخابات سيادته رئيسا للجمهورية العربية المتحدة في يوم السبت ٢٢ فبراير ١٩٥٨. ومع
- (٨٢) المرجع السابق
- (٨٣) ج.ع.م.، _____، قضيينا على السيطرة خطاب الرئيس في معسكر الفتوة بمعسكر المكس بالإسكندرية ٤ أغسطس ١٩٥٩
- (٨٤) _____، _____، عليكم جميعا مسئولية ضخمة كبيرة: خطاب السيد الرئيس في معسكر الطالبات في الإسكندرية بتاريخ ٤ أغسطس ١٩٥٩

(٨٥) ج ع م، هيئة الاستعلامات، دائما بسى وبدافع: خطاب السيد الرئيس جمال عبد الناصر في
طلبة المعاهد العليا للتربية الرياضية بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٨٦) _____، _____، هدفنا إقامة حياة كريمة: خطاب السيد الرئيس جمال عبد
الناصر في معسكر الساحات الشعبية والكشافة بالإسكندرية بتاريخ ٥ أغسطس ١٩٥٩

(٨٧) ج ع م، وزارة التربية والتعليم المركزية، تقرير عن تطور التربية والتعليم في الجمهورية
العربية المتحدة عام ١٩٥٨-١٩٥٩، القاهرة، ص ٣٩

(٨٨) ح ع م، وزارة التربية والتعليم المركزية، التقرير السنوي الأول عن مشروعات التخطيط
والمتابعة في التربية والتعليم من يناير ١٩٥٩
(٨٩) المرحم السابق.

(٩٠) _____، هيئة الاستعلامات، أتم أيها الشباب الجيل الذي يرفع أعلام النصر للشباب العربى
بحامعة القاهرة بتاريخ ٢ أكتوبر ١٩٦١

(٩١) ج م ع، وزارة التربية والتعليم، مركز الوثائق والبحوث التربوية، تقرير عن تطور التعليم
في ج م ع في العام الدراسي ١٩٦٠-١٩٦١

(٩٢) المرحم السابق

(٩٣) ح م ع، هيئة الاستعلامات، الشعب قادر على أن يصوع الأجيال الجديدة من أبنائه في عيد
العلم الثامن بتاريخ ١٥ ديسمبر ١٩٦٣

(٩٤) _____، _____، التفكير العلمى هو الصلة التي ربطت البشرية خطاب الرئيس
جمال عبد الناصر بمناسبة عيد العلم التاسع بتاريخ ١٣ ديسمبر ١٩٦٣

(٩٥) _____، _____، إن أمتكم تعطى خير ما عندها لشبابها: حفل تكريم بيكيتا خرشوف
بتاريخ ١٠ مايو ١٩٦٤

(٩٦) ج م ع، هيئة الاستعلامات، خطاب الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية في عيد
العلم العاشر بتاريخ ١٤ ديسمبر ١٩٦٤

(٩٧) ج ع م، وزارة التربية والتعليم، أهداف التعليم العسى: تحارى، زراعى صناعى، القاهرة، ١٩٦٤

(٩٨) _____، التربية الوطنية للمدارس الإعدادية مقرر السنة الرابعة الإعدادية،
١٣٧٧-١٩٥٨، ص ١٧

(٩٩) وزارة التربية والتعليم، الإقليم الحنوبى، المواطن العربى والعالم للصف الثالث الإعدادى
١٩٥٩.

(١٠٠) وزارة التربية والتعليم، الوطن العربي وعلاقاته الخارجية للصف الثالث الإعدادي،
١٩٦٣-١٩٦٠

(١٠١) ج م ع، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، بيان الرئيس أنور السادات عن إعلان مشروع اتفاق اتحاد الجمهوريات العربية ٢١ حمادى الآخر ١٣٩١-١٧ إبريل ١٩٧١

(١٠٢) ج ع م، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، خطاب الرئيس أنور السادات في لقائه مع أساتذة الجامعات في ١١ ذى القعدة ١٣٩٠ - ٨ يناير ١٩٧١

(١٠٣) _____، وزارة التربية والتعليم، ندوة برنامج العمل الوطنى في مجال التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٢، صفحات متفرقة

(١٠٤) _____، وزارة التربية والتعليم، سياسة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٢، ص ص ١-٥

(١٠٥) _____، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، خطاب الرئيس أنور السادات في لقائه مع أساتذة الجامعات في ١١ ذى القعدة ١٣٩٠ - ٨ يناير ١٩٧١

(١٠٦) _____، وزارة التربية والتعليم، سياسة التربية والتعليم، ١٩٧٢، ص ص ١-٥

(١٠٧) _____، المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال عامي ٧١٧٢، ٧٣/٧٢

(١٠٨) المرجع السابق، ص ١٥

(١٠٩) حول في هذا الشأن انظر كلمة الرئيس جمال عبد الناصر رئيس الجمهورية مع أعضاء

الهيئة البرلمانية للاتحاد الاشتراكي العربي بتاريخ ١٦٥/٢/٧٥، مرجع سبق ذكره، الميثاق

(١١٠) ح ع م، هيئة الاستعلامات، ورقة أكتوبر: مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات، إبريل ١٩٧٤، ص ص ٥٢-٥٧

(١١١) _____، أرشيف الأهرام، لقاء بالصحفيين بجامعة الإسكندرية بتاريخ ٢٢ يوليو ١٩٧٦،

(١١٢) _____، حديث السادات في ٤ أغسطس ١٩٧٦

(١١٣) _____، خطاب الرئيس أنور السادات في الاحتفال بالعيد الخامس للمعلم، أكتوبر ١٩٧٦

(١١٤) _____، مجلس الشعب، لجنة التعليم والبحث العلمى، رد اللجنة على بيان

الحكومة ١٩٧٦/١٢/١١

(١١٥) _____، هيئة الاستعلامات، كلمة الرئيس في الاحتفال بعيد العلم، أكتوبر ١٩٧٧

(١١٦) المرجع السابق

- (١١٧) وزير التعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، يناير ١٩٧٧، ص ١٨
- (١١٨) وزارة التربية والتعليم، ما ورد في بيان السيد رئيس الوزراء الذي القاه في المجلس بجلسته المنعقدة في ٤/١٢/١٩٧٧ والخاص بالتعليم والبحث العلمي، ص ٣
- (١١٩) فائق محمد عدلى، العون الخارجى للتعليم قبل الجامعى فى مصر فى الفترة من ١٩٦١-١٩٩٠، دراسة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ص ص ١٩٩٦، ص ص ١٢٤-١٢٩
- (١٢٠) المرجع السابق..
- (١٢١) مجلس الشعب، الفصل التشريعى الثانى، دور الانعقاد العادى الأول، فبراير، ١٩٧٧، ص ٣٦
- (١٢٢) المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص ص ٣-٦
- (١٢٣) ج م ع، قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١
- (١٢٤) المركز القومى للبحوث التربوية، تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانى صفوف بمدينة نصر، مرجع سابق
- (١٢٥) فائق محمد عدلى، مرجع سابق
- ١٢٦- Academy for Educational Development , Basic education in Egypt ,an Assesment, Washington ,d.c, ١٩٨٤, p١-٣
- (١٢٧) محمد جمال نويرة وشكرى عباس، التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية، دراسة بحالة القاهرة، التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧، ص ١٣١
- (١٢٨) Academy for Educational Development ARE: Basic Education, USAID Grant, No. ٢٦٣-٠١٣
- (١٢٩) ج م ع، وزارة التربية والتعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، القاهرة، يناير ١٩٧٧
- (١٣٠) ارجع فى هذا الشأن إلى فائق محمد عدلى، مرجع سابق، صفحات متفرقة
- (١٣١) بادية جمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية، ورقة بحث مقدمة إلى بدوة تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر فى الفترة من ١٣-١٥ إبريل ١٩٨٨، ص ص ١٤٢-١٧٠
- (١٣٢) حسين كامل بهاء الدين، على مسئولية الوزير... لتعليم الجامعى وجوى، الأهرام فى ١٩٩٤/٨/٣١

(١٣٣٠) محمد ديويدار، مبادئ الاقتصاد السياسي، تاريخ علم الاقتصاد السياسي، - الاقتصاد السياسي الرأسمالية - الاقتصاد السياسي والامتراكية، ط ٤، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣، ص ص ٢٠٩-٢١٨

(١٣٤) حسن البيلالوي، رجال الأعمال وحيشهم الاحتياطي، في أدب و نقد، القاهرة، حزب التجمع، يناير ١٩٩٦، ص ص ٥٤-٩١ .

سريد من التفاصيل انظر :

فاتن محمد عدلى، مرجع سابق

(١٣٥) بادية حمال الدين، منهجية تقويم السياسة التعليمية، مرجع سابق

(١٣٦) وزير التعليم بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب، ١٩٧٧، مرجع سابق، ص ١٧

(١٣٧) وزارة التربية والتعليم، مذكرة شأن تقرير البنك الدولي للتعمير والتنمية الذى قدمته البعثة الاستطلاعية للتعليم، مرجع سابق

سريد من التفاصيل ارجع إلى الفصل الرابع من البحث والحاص بالعون المقدم من البنك الدولي، ص ص (١٣٨) عايدة أبو عريب، وهام براوى زيدان، في مصر، المرجع السابق، ص ١٥ .

(١٣٩) فاتن محمد عدلى، مرجع سابق

(١٤٠) ج م ع، وزارة التعليم والبحث العلمى، بيان وزير التعليم والبحث العلمى لعام ١٩٨٠، القاهرة، ديسمبر ١٩٧٩ ص ص ١-٢١

(١٤١) ج م ع، وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وحطته وبرامجه تحقيقه، القاهرة، ١٩٨٠

(١٤٢) المرجع السابق، ص ١٨

(١٤٣) منى أحمد صا بى سعد، معالم الفكر التربوى الرسمى فى مصر منذ الثمانينات: بحث مقدم إلى كتاب قضايا فكرية، الكتاب الخامس والسادس عشر، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٩٥، ص ٤٤٨ .

(١٤٤) نفيسة عمران الشاذلى، التخطيط الكيفى للتعليم الإلزامى فى جمهورية مصر العربية من عام ١٩٥٠-١٩٩٠: دراسة تاريخية تحليلية، رسالة ماجستير غير مشورة مقدمة إلى معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٠٠

(١٤٥) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة فى مصر، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢٥٩-٢٧٢

(١٤٦) ح م ع، السكرتارية الصحفية لرئاسة الجمهورية، خطاب أمام ممثلى الشعب ١٩٧٢/١/٢٥

(١٤٧) المرجع السابق

- (١٤٨) نفس المرجع
- (١٤٩) المرجع السابق
- (١٥٠) المرجع السابق
- (١٥١) الأحبار، ٨ ساعات مناقشات حرة في الاتحاد الاشتراكي الجماهير هي التي تصع خطة العمل السياسي... في جريدة الأحبار بتاريخ ٣١ يناير ١٩٧٢.
- (١٥٢) _____، _____، خطاب الرئيس في مجلس الشعب بتاريخ ٣٠ يناير
- (١٥٣) المرجع السابق
- (١٥٤) المرجع السابق
- (١٥٥) أحمد، بهاء الدين شعبان، انحزت للوطن: شهادة من حيل الغضب، القاهرة، المحروسة ١٩٩٨، ص ١٠٨، ١٠٧.
- (١٥٦) أحمد عبد الله، أحمد بهاء الدين شعبان، الحركة الطلابية الحديثة في مصر: تجربة ربيع قرن، القاهرة، مركز الجيل، للدراسات الشبابية والاجتماعية، ١، (د.ت.) دراسات الجيل (٢) صفحات متفرقة.
- (١٥٧) الهيئة العامة للاستعلامات، مجموعة خطب وأحاديث الرئيس محمد أنور السادات في الفترة من يناير إلى يوليو ١٩٧٧، مرجع سبق ذكره، ص ص ٩٠-١٠٠
- (١٥٨) المرجع السابق
- (١٥٩) المرجع السابق
- (١٦٠) أحمد عبد الله، الطلبة والسياسة، مرجع سابق، ص ٢٧٩، ٢٧٨
- (١٦١) ج م ع، الهيئة العامة للاستعلامات، حديث الرئيس السادات في الحيش الثالث بتاريخ ٧ يونيو ١٩٧٦
- (١٦٢) جريدة الأهرام، أرشيف الأهرام، السادات في لقائه بالقيادات التنفيذية في أسبوط بتاريخ ١٦/٤/١٩٧٩
- (١٦٣) المرجع السابق
- (١٦٤) محمدي محمد يونس، عوامل إححام الطلاب عن المشاركة في الاتحادات الطلابية، في المؤتمر القومي الثاني عام ١٩٥٠، ص ص ٤٧٤-٤٩٧
- (١٦٥) المرجع السابق

(١٦٦) جامعة القاهرة، لائحة طلاب الجمهورية العربية المتحدة الصادرة بالقرار الجمهوري رقم ١٥٣٣ لسنة ١٩٨٦، قرار رئيس الجمهورية رقم ١ لسنة ١٩٦٩، القرار الوزاري رقم ٣٤٩ في ١٨/١١/١٩٩٦٩، ص ٣

(١٦٧) قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٣٠٣ لسنة ١٩٧٥ لائحة طلاب جمهورية مصر العربية .

(١٦٨) قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٣٣٥ لسنة ١٩٧٦ بشأن إصدار لائحة طلاب جمهورية مصر العربية

(١٦٩) أحمد عد الله، الطلبة والعباسية في مصر، مرجع سبق ذكره، ص ٢٢٧
(١٧٠) عاطف الشحات، حقوق الطلبة: دراسة نقدية للإطار القانوني المنظم لحرية الطلاب في الجامعة المصرية، القاهرة، مركز المساعدة القانونية لحقوق الإنسان ص ٣٤ (سلسلة اعرف حقوقك)

(١٧١) Erlich Haggai, Student and University in ٢٠ th Century Egyptian Politics , London, Frank Cass, ١٩٨٨, p١١١
(١٧٢) Ibid

(١٧٣) خ م ع، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، بيان عن إعلان مشروع اتفاق اتحاد الجمهوريات العربية في ١٧/٤/١٩٧١، مرجع سبق ذكره

(١٧٤) _____، _____، خطاب في افتتاح الدورة الجديدة للمؤتمر القومي العام للاتحاد الاشتراكي في ٢٣ يوليو ١٩٧٢

(١٧٥) _____، _____، كلمة الطلاب المدارس الثانوية والفنية أكتوبر ١٩٨٢

(١٧٦) _____، المركز القومي للبحوث التربوية، تقرير عن تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية خلال عامي ١٩٧٢/٧١-١٩٧٣/٧٢، ص ٢٠

(١٧٧) المرجع السابق، ص ٣٢، ٣٤

(١٧٨) _____، هيئة الاستعلامات، ورقة أكتوبر، مرجع سابق، ص ٥٧

(١٧٩) _____، السكرتارية الصحفية لرئيس الجمهورية، كلمة لطلاب المدارس الثانوية والفنية بتاريخ ١٢/١٢/١٩٧٤

(١٨٠) _____، _____، رسالة الرئيس في عيد العلم في

١٩٧٥/١٠/٦

(١٨١) _____، وزارة للتربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم في مصر، مرجع سبق

ذكره، ص ٢١

الفصل السابع

الخطاب غير الرسمي فى التعليم:

رؤية تحليلية

عرفت الباحثة في الفصل الأول الخطاب غير الرسمي بأنه ذلك الخطاب الصادر عن مؤسسات المجتمع المدني، وتخص الباحثة هنا الأحزاب، ورابطة خريجي معاهد وكليات التربية منطلقة من طبيعة المجتمعات السلطوية والعسكرية من جهة، وطبيعة المرحلة الانتقالية التي مرت بها البلاد لما بعد الاستقلال من جهة أخرى. وستحاول الدراسة في هذا الفصل في مبحثين التعرض إلى الخطاب غير الرسمي على المستوى السياسي، والخطاب غير الرسمي على المستوى المهني، حيث يتناول المبحث الأول وهو خاص بدور الخطاب غير الرسمي السياسي وتعرض الدراسة فيه لدور كل من حزب الوفد باعتباره ممثل الاتجاه اليميني، وحزب التجمع باعتباره ممثل اليسار من خلال تحليل ما ورد في برامجهما منذ إعلان قيام الحزب وحتى عام ١٩٨١، ثم تنتقل الدراسة إلى المبحث الثاني في محاولة لإلقاء الضوء على إحدى دعائم المجتمع المدني في المجال التربوي وهي رابطة خريجي كليات التربية، باعتبارها أقدم مؤسسة تربوية في المجتمع المدني ممثلة في صحيفة التربية وهي مجلة ربع سنوية من عام ١٩٥٢-١٩٨١. ممثلة في عينة منتقاة لسنوات يعينها ترى الدراسة أنها ذات دلالة تاريخية في حياة مصر وهي

سنوات.....

١٩٧٤، ١٩٧٣، ١٩٧٠، ١٩٦٨، ١٩٦٧، ١٩٦١، ١٩٥٨، ١٩٥٦، ١٩٥٤، ١٩٥٢،
١٩٨١ وتم اختيار العدد الأول لكل سنة نظرا لأن العدد الأول للمجلة يصدر في شهر نوفمبر ويغطي ثلاثة أشهر، أي يدخل شهر يناير من العام التالي للسنة المنتقاة.

وسيتبع الفصل الحالي الخطوات الآتية:

المبحث الأول

➤ رؤية تأسيسية لتاريخ الأحزاب في مصر

➤ الثورة وعلاقتها بالأحزاب.

- ١ حزب الوفد: رؤية تأسيسية.
- ٢ مفردات التعليم، والتنشئة السياسية والقومية العربية في برنامج الحزب لسنوات الدراسة.
- ٣ حزب التجمع: رؤية تأسيسية.
- ٤ مفردات التعليم، والتنشئة السياسية والقومية العربية في برنامج الحزب لسنوات الدراسة.
- المبحث الثاني
- ٥ صحيفة التربية: رؤية تأسيسية.
- ٦ التعليم
- ٧ مفردات التنشئة السياسية والقومية العربية في صحيفة التربية لسنوات الدراسة.

أولاً: المبحث الأول

الخطاب التعليمي غير الرسمي في الأحزاب السياسية

رؤية تأسيسية للأحزاب السياسية في مصر

اختلفت الآراء حول نشأة الأحزاب السياسية في مصر. وعلى الرغم من أن معظم الدراسات ترجعها إلى الحزب الوطني، والذي أسسه مصطفى كامل عام ١٩٠٠. إلا أن هناك دراسة أخرى ترجع أول حزب مصري في تاريخ الحياة السياسية في مصر إلى عام ١٩٠٧ عندما أعلن حسن باشا عبد الرزاق تحويل شركة الجريدة إلى حزب سمي بحزب الأمة. وضم بين صفوفه حوالي ٢٥ عضواً هم في الواقع الهيئة الإشرافية للجريدة.^(١)

وقد تميز حزب الأمة بالتمسكه بالفكر للإمام محمد عبده الذي كان من أهم مبادئه الإصلاح التدريجي باعتباره أفضل الوسائل لتحقيق الأهداف السياسية

المبتغاة. كذلك فقد تميز الحزب باستخدام الأساليب السياسية بعيدا عن الأساليب الثورية التي كانت تميز التيار السياسي لمصطفى كامل.

وتميزت هذه الفترة بالصراعات والانتماءات السياسية المتمثلة في كل من الشيخ على يوسف، ومصطفى كامل، والتي أدت إلى انبثاق حزبين جديدين هما الحزب الوطنى بزعامة مصطفى كامل^(١)، وحزب "الإصلاح على المبادئ الدستورية" للشيخ على يوسف وتحت رعاية الخديوى^(٢). ومن الجدير بالذكر أن هذين الحزبين قد ولدا فى شهر ديسمبر عام ١٩٠٧. ولم يكن هما الحزبين الوحيدين لهذا العام بل شهد عام ١٩٠٧ مولد عدد من الأحزاب الصغيرة^(٣).

وباندلاع الحرب العالمية الأولى جُمِدَ عمل الأحزاب المصرية باستثناء الحزب الوطنى، والذي أعلن تمرده ورفضه، واستمر فى مقاومته للاحتلال؛ مما أدى إلى محاولات تصفيته؛ الأمر الذى اضغف من نشاطه حتى تم تصفيته تماما عام ١٩٥٣.^(٤)

وفى الوقت الذى كانت تجرى عمليات التصفية للأحزاب السياسية بشكل عام، والحزب الوطنى بشكل خاص، ظهر على الساحة السياسية فصيل جديد من النخبة السياسية تعمل لموازرة بريطانيا على تعبئة كل إمكانيات مصر لصالح الحلفاء بغية حل المسألة المصرية بعد انتهاء الحرب. وفى هذه الأثناء ظهر الوفد المصرى فى نوفمبر ١٩١٨.^(٥) والذي نصب من نفسه وكيلا للدفاع عن الأمة دون أن يعلن عن نفسه كحزب سياسى إلا بعد فترة من العمل السياسى اختلفت الآراء فى تحديد تاريخ إعلانها ما سنتناوله الدراسة فى حينه.^(٦)

ومن الجدير بالذكر أنه كان هناك اتفاق واحد بين هذه الأحزاب وهو حق السيادة المصرية على أراضيها. والذي كان سمة من سمات الخطاب الحزبى إبان هذه الفترة^(٧). وإن كانت تختلف فى أولوية هذا المبدأ، بينما اختلفت فيما بينها حول طبيعة العلاقة مع الحكم التركى حيث رأت بعض الأحزاب ضرورة التحرر من السيطرة سواء كانت من بريطانيا أو تركيا. وشهدت الساحة عبر الصحف

الحزبية، والتي عبرت كل صحيفة منها عن لسان حزبها موقفها من هذه القضية^(٩).

ومع صدور دستور ٢٨ فبراير ١٩٢٣، وجدت مجموعة من الوطنيين أن طبيعة المرحلة الجديدة تقتضى وجود أحزاب جديدة، ومن ثم ظهر حزب الأحرار الدستوريين فى أكتوبر عام ١٩٢٣. والذي اعتبر امتدادا لحزب الأمة سواء من حيث الشخصيات الممثلة للحزب أو التوجهات السياسية التى دافع عنها والتي كانت تستند فى مرجعيتها للسراى.^(١٠)

ولم تكن القوى السياسية وحدها هى المتضررة من الاحتلال البريطانى، فالسراى كانت أكثر تضررا بحكم وضعها فى الحكم والتخوف من ضياع السلطة من بين يديها، أو صعود الوفد إلى السلطة وخاصة بعد ثورة ١٩١٩، وجماهيرية سعد زغلول. ومن ثم سعت للبحث عن حزب بديل عن حزب الأحرار الدستوريين، وبالتالي أسست حزب الاتحاد برئاسة حسن نشأت رئيس ديوان السراى^(١١).

وفى عام ١٩٣٦ ظهر على الساحة حزب جديد مستفيدا من تجارب الأحزاب السابقة محاولا التخلص من سلبياتها، وهو حزب مصر الفتاة عام ١٩٣٦، والذي احتوى عددا كبيرا من الشباب الباحث عن حلول عملية للقضية المصرية. وقد اتسم الحزب بالصيغة الدينية^(١٢)، إلا أنه ظل متأرجحا بين السراى من جهة وبين مناصرة الألمان من جهة أخرى مما أفقده ثقة الكثير من الشباب وعزوفه عن الاستمرار فى النضال من خلال الحزب^(١٣).

وعلى الرغم من أن الساحة السياسية قد شهدت هذا العدد من الأحزاب، مما يعكس مدى الحركة الليبرالية التى عاشتها البلاد إلا أن هذه الأحزاب لم تنجح فى بلورة رؤى وطنية موحدة تستطيع من خلالها جذب القوى الشعبية المختلفة وذلك لعدد من الأسباب:

أولاً: كان الهدف من هذه الأحزاب هو الوصول للسلطة على الرغم من عدم التوازن النسبي بين جماهيرية الأحزاب وثقلها السياسى، الأمر الذى كان واضحاً فى حزب الوفد والأحزاب الصغيرة الأخرى.

ثانياً : غياب البرامج والسياسات الاجتماعية للأحزاب بصفة عامة حيث كان الشاغل الأكبر هو قضية التحرر الوطنى من الاحتلال البريطانى.

ثالثاً : إن العلاقة بين الأحزاب والحكومة اتسمت بطابع العلاقات الشخصية والتي كانت محددة للعمل السياسى بها.^(١٤)

واحتلت قضية التعليم مكاناً بارزاً فى برامج الأحزاب، فنجد أن حزب " الإصلاح على المبادئ الدستورية" يرى أن التعليم أهم العوامل لمناهضة الاحتلال، وعليه فقد طالب بمجانية التعليم فى المرحلة الابتدائية وأن تكون هذه المرحلة مرحلة عامة، كما نادى بتعريب التعليم^(١٥).

وطرح سعد زغلول زعيم حزب الوفد ما سمي "ببروجرام" الحزب ولأول مرة عام ١٩٢٣ ضرورة الاهتمام بالتعليم وتحسين الحالة الصحية والاقتصادية. وهو من الأمور التى تبلورت بشكل عملى أثناء حكومة الوفد؛ حيث شهدت قفزة فاقت كل الطموحات، ففي عام ١٩٢٥ زاد عدد المدارس بنسبة ١٦%، وزاد عدد التلاميذ بنسبة ٢٤% بالمقارنة لعام ١٩٢١/١٩٢٢، كذلك فقد زادت ميزانية التعليم ٥,٨% عام ١٩٢٥ بالمقارنة ٢,٨ عام ١٩٢٢. كذلك فقد عملت على تنفيذ المادة ١٩ من الدستور، والتي تنص على أن التعليم فى المرحلة الأولية مجانياً. وعليه قامت حكومة الوفد بإنشاء ١٢٧ مدرسة أولية. وعلى الرغم من هذه الطفرة فى التعليم الأولى تم يحظ التعليم الجامعى بنفس هذا القدر من الأهمية.^(١٦)

ويأتى حزب السعديين إبان فترة حكومة النقراشى نموذجاً لتطوير التعليم حيث طبقت المجانية فى التعليم الأولى والثانوى بشرط الحصول على ٦٥% . كذلك أقرت المجانية لأبناء شهداء حرب فلسطين^(١٧).

ونجد نفس الأمر بحزب مصر الفتاة، والذي أضاف في خطابة ضرورة بناء مدارس فنية وصناعية في المناطق التي تتطلب مثل هذه النوعية من المدارس، بجانب مناداته بالمجانية، والاهتمام بقضية محو الأمية.^(١٨) وعلى الرغم من أن هناك أحزابا أخرى على الساحة، إلا أنها لم تكن بنفس الثقل، والتأثير على الحياة السياسية والاجتماعية^(١٩). إلا أنه يمكن القول بأنه كان هناك اتفاق بين كل الأحزاب حول مجانية التعليم، ومحاربة الأمية وتعميم التعليم الابتدائي للبنين والبنات وجعله إجباريا. ويلاحظ أيضا أن تركيز برامج الأحزاب على التعليم الأولى ولم يحظ التعليم الجامعي بنفس الأهمية بالنسبة للبرامج الحزبية جميعا.

ثورة يوليو والأحزاب السياسية في مصر

عند قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ كان عدد الأحزاب قد وصل سبعة أحزاب هم الوفد والأحرار الدستوريين والسعديين وحزب الكتلة الوفدية والحزب الوطني والحزب الاشتراكي (مصر الفتاة) ، وكانت هذه الأحزاب السبعة ممثلة في البرلمان حتى حريق القاهرة في يناير ١٩٥٢ . هذا بالإضافة إلى عدد آخر من الأحزاب الصغيرة والتنظيمات السياسية والجماعات والتي كان على رأسها الإخوان المسلمين^(٢٠).

ومن الجدير بالذكر توضيح وضع الضباط الأحرار بهذه الأحزاب قبل القيام بالثورة. فقد انضم جمال عبد الناصر إلى "حزب مصر الفتاة" التي كان قد تعرف على بعض أعضائها أثناء اعتقاله، وعندما بدأت الخلافات تدب في الحزب خاب أملاه، وانتقل إلى حزب الوفد ولم يطل به الحال حتى التحق بالجيش بعد ذلك^(٢١). أما أنور السادات فقد كان يميل إلى حزب الإخوان المسلمين، وكان قد التقى العديد من المرّات بالشيخ حسن البنا الذي كان الرجل الأول للإخوان، وقد

عمل السادات بين صفوفهم كمدرّب للكوادر الشابة بالتنظيم. وفي ذات الوقت لعب السادات دوره كوسيط بين مجموعة الضباط الأحرار وبين الإخوان المسلمين^(٢٢). ومن الجدير بالذكر أن العلاقة بين الضباط الأحرار والإخوان ظلت مستمرة لفترة طويلة، حاول فيها الضباط الأحرار استقطاب شباب الإخوان بالجيش في حركتهم، إلا أن الإخوان كانوا على بينة بما يدور، وتوخوا الحذر حول انضمام شبابهم إلى حركة الجيش. إلا أن هذا الحرص لم يدفعهم إلى البعد عن التنظيم وظلت العلاقة بينهم حتى فترة قيام الثورة، والتي كان التنظيم قد أعلمهم بموعد قيامها. وبالفعل دفعوا بمتطوعين من بين صفوفهم إلى طريق السويس تحسباً لتدخل الجيش البريطاني، كما وزعوا أعداداً أخرى في المرافق العامة ودور العبادة لحماية وتأمين الثورة^(٢٣).

أما علاقة حزب الوفد بالضباط الأحرار كانت علاقة يملؤها الشك والريبة والتوجس كل إزاء الآخر، فعلى الرغم من أن ناصر كان متيقناً من عدم إمكانية الاعتماد على الوفد في حركتهم إلا أنه كان حريصاً على التعرف على التنظيم، وفي الوقت نفسه كان الوفد هو الآخر يحاول استقطاب الجيش لصالحه في الوقت الذي كان الضباط الأحرار يقومون بعمل مجسات حوله، إلا أن حريق القاهرة قد أجهض محاولة حزب الوفد في استقطاب الجيش وتنظيمه^(٢٤).

. أما الحزب الوطنى الجديد برئاسة فتحى رضوان والذى تنبأ بالثورة، والقضاء على الاستعمار وأعوانه كان على علم بتنظيم الضباط الأحرار، وكانت بينهما اتصالات عن طريق عزيز المصرى. ويعتبر الحزب الوطنى الجديد من الأحزاب التى رأى فيها الضباط الأحرار نموذجا للحزب السياسى المحترم فى هذه الفترة^(٢٥).

وعلى الرغم من تفاؤل قيادات الأحزاب بما اتخذته الثورة فى بدايتها، فإن موقف رجال الثورة لم يكن على استعداد للتعاون مع هذه الأحزاب، والتى كان موقف قياداتها المتمثل فى عبد الناصر مخالفا تماما لهذه الرؤى. والذى طالما

وصممهم بأنهم أعوان الاستعمار والرجعية، وأنهم لا يعملون إلا لمصالحهم الخاصة، والاتجار بالوطن والوطنية^(٢٦). و مع عام ١٩٥٣ تم حل الأحزاب^(٢٧)، ليحل محلها هيئة التحرير في نفس العام، ثم الاتحاد القومي عام ١٩٥٦، ثم الاتحاد الاشتراكي عام ١٩٦٢^(٢٨). وبذلك تم القضاء على الأحزاب لتبقى حكومة الحزب الواحد.

وفي عام ١٩٧٤، ومع إعلان ورقة أكتوبر والتي كانت بمثابة انعطافه أخرى في حياة مصر، أعلن عن فتح باب الحوار حول طبيعة الممارسة السياسية وضرورة الانتقال إلى التعددية الحزبية^(٢٩)، وبالفعل تم الإعداد لهذه المرحلة الجديدة حتى تم الإعلان في عام ١٩٧٦ عن فتح الباب مرة أخرى للأحزاب حين قرر الرئيس السادات السماح لثلاثة منابر فقط داخل التنظيم السياسي الواحد (الاتحاد الاشتراكي آنذاك) بتمثيل اتجاهات اليمين واليسار والوسط. وفي الجلسة الافتتاحية لمجلس الشعب في ١١ نوفمبر ١٩٧٦ أعلن قراره بتحويل هذه المنابر إلى أحزاب سياسية. وهي حزب مصر العربي الاشتراكي، والذي تحول إلى الحزب الوطني عام ١٩٧٨، وحزب الأحرار الاشتراكيين، وحزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي^(٣٠).

وفي عام ١٩٧٧ صدر القانون رقم ٤٠ لسنة ١٩٧٧ ليضع قيودا جديدة على العمل الحزبي. والذي يتدخل في عمل وبرامج هذه الأحزاب، وليس فقط تأسيسها. ثم صدر قانون رقم ٣٣ لسنة ١٩٧٨ بشأن حماية الجبهة الداخلية، والسلام الاجتماعي^(٣١) ليزيد من تقلص الممارسات السياسية للأحزاب مما دعى حزب التجمع إلى تجميد نشاطه. وحل حزب الوفد نفسه^(٣٢).

وبالتالي لم تجد هذه الأحزاب الفرصة للتعبير عن نفسها إزاء القضايا المختلفة والتي نخص منها التعليم إلا أننا سنحاول إبراز رؤية كل من حزب الوفد والتجمع في التعليم كما وردت في البرنامج التأسيسي لكل منهما.

حزب الوفد: رؤية بأصلية

سبق أن أشارت الدراسة سلفاً بأن هناك اختلافاً حول تاريخ إعلان الوفد عن نفسه كحزب، إلا أن ما أعلنه الوفد أنه تأسس كحزب في عام ١٩١٩ في أتون ثورة ١٩١٩ بزعامة سعد زغلول^(٣٣).

وقد ضم الوفد في عضويته أصول اجتماعية متعددة الجذور، حيث ضم الكثير من كبار ملاك الأراضي لزراعية بجانب عدد كبير من الطبقة الوسطى، إلا أنه كان هناك اتفاقاً بين صفوفه حول ضرورة الاستقلال، وكان الاختلاف الحقيقي حول كيفية تطبيق هذا الهدف، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فإن معظم أعضائه اتسموا بالاعتدال مما أدى إلى تماسك الحزب^(٣٤).

إلا أن الخلاف بدأ يدب بين صفوفه عقب ثورة ١٩١٩ مباشرة، والتي دخل على أثرها مفاوضات مع الجانب البريطاني، ومن هنا ظهرت الاختلافات في الرؤى المطروحة إزاء طبيعة العلاقات بين بريطانيا والحزب. الأمر الذي خرج مجموعة كبيرة من الحزب^(٣٥).

إلا أن هذا الانشقاق لم يؤثر على طبيعة عمل الوفد كحزب سياسي، واستمر يعمل كوكيلاً للأمة حتى بعد وفاة مؤسسه سعد زغلول، ومن الجدير بالذكر أن الوفد حكم سبع سنوات وثلاثة أشهر من ١٩١٩-١٩٥٩^(٣٦).

وفي عام ١٩٥٣ تم حل حزب الوفد كغيره من الأحزاب السياسية إبان هذه الفترة. ومن ثم توقف عمل الحزب حتى عاد مرة أخرى للساحة السياسية في فبراير ١٩٧٨، إلا أنه عاد ليجمد نفسه في ٢ يونيو من نفس العام إثر القوانين الاستثنائية المفيدة للحريات التي اتخذتها الحكومة آنذاك^(٣٧).

أهداف حزب الوفد:

أعلن الوفد عن المبادئ الأساسية للحزب في عدد من النقاط نفرد بها في الآتي:

١. الديموقراطية القائمة على تعدد الأحزاب السياسية ورفض الصراع الطبقي أو الفئوى.
٢. مشاركة الشعب مصدر السلطات فى رسم وتقرير السياسة العامة للدولة فى جميع المجالات، من خلال نوابه المختارين بالاقتراع العام المباشر، فى انتخابات دورية نزيهة متحررة.
٣. احترام حقوق الإنسان والحريات العامة للمواطنين ومحاسبة من يعتدى عليها.
٤. العدالة الاجتماعية القائمة على حسن توزيع الدخل، وتقريب الفوارق بين الطبقات.
٥. الحفاظ على القطاع العام كركيزة للتنمية الاقتصادية وتقويمه وترشيده، مع إطلاق حرية القطاع الخاص ودعمه للإسهام فى بناء اقتصاد قومى على أسس سليمة.
٦. التمسك بمبادئ الشريعة الإسلامية كمصدر أساسى للتشريع وبالقيم الروحية التى أرسنها الأديان السماوية.
٧. الإيمان بدور مصر الرائد فى المجال العربى والإسلامى والإفريقى، مع إيمانها بالحياد الإيجابى^(٣٨).

برنامج حزب الوفد فى مجال التعليم.

حدد الحزب ستة مبادئ أساسية باعتبارها مبادئ للسياسة التعليمية عامة وتتبلور هذه المبادئ فى:

تيسير التعليم الإلزامى لكل أفراد الشعب، وترشيد مجانية التعليم، وأن تستهدف سياسته تنمية قدرات المواطنين وتأهيلهم، وتوفير ما يحتاج إليه المجتمع من كفاءات وتخصصات وذلك عن طريق:

أولاً: الدراسة التمهيدية رياض الأطفال، تبدأ هذه الدراسة في سن الرابعة وتنتهى في سن السادسة. على أن يكون التركيز فيها على السلوك بجانب تعليم القراءة والكتابة.

ثانياً: الدراسة الأساسية " الابتدائية والإعدادية" لمدة تسع سنوات تبدأ من سن الإلزام حتى الحصول على الشهادة الإعدادية. مع تدريس مادة الدين كمادة أساسية لترسيخ القيم في نفوس التلاميذ، والاهتمام بنشر الألعاب الرياضية، والعمل على زيادة الفصول، وتطوير مناهج هذه المرحلة.

ثالثاً: الدراسة الثانوية العامة: يرى الحزب تخفيض عدد المقررات الدراسية بحيث يتعلم الطالب المواد الأساسية والمواد المساعدة التي تخدم التخصص، وأيضا تعديل مناهج تدريس اللغات في هذه المرحلة.

رابعاً: الدراسة الثانوية الفنية: ويرى الحزب ضرورة التوسع في التعليم الثانوى الفنى بحيث يستوعب ٥٠% على الأقل من خريجي المرحلة الإعدادية، مع تنويع التخصصات.

خامساً: التعليم الجامعى: يرى الحزب وجوب إعادة النظر فى قواعد القبول فى الجامعات، وضرورة توفير الاستقلال التام للجامعات، وأن يكون اختيار رؤسائها عن طريق الانتخابات. كذلك ضرورة تعديل لائحة اتحادات الطلاب والعودة للائحة ١٩٧٦.

سادساً: البحث العلمى والتكنولوجى: ويجب أن يوفر للباحثين إلى جانب المعامل والمعدات والأجهزة العلمية الحديثة المناخ العلمى والنفسى لمتابعة البحوث العلمية^(٣٩).

رؤية تحليلية لبرنامج حزب الوفد فى التعليم

بالنظر بشكل عام إلى ما جاء فى خطاب الحزب عن رؤيته للتعليم يتضح من النظرة الأولى أنه خلط ما بين السياسة العامة للتعليم بمفاهيمها المتفق عليها،

ولم يضع رؤية واضحة لشكل السياسة التعليمية المرغوب تحقيقها فى ضوء المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تنبثق منها السياسة التعليمية. فاقصر فى الديباجة الأولية، والتى لا توضح بالتحديد هل هى واحدة من السلسلة المذكورة أم هى مبدأ عام ينبثق منها المبادئ التى تم سردها. فإذا سلك بأنه مبدأ عام فهنا يقتصر الخطاب الوفدى فى رؤيته على التعليم الإلزامى فى القرن الجديد.

كذلك رؤيته حول مجانية التعليم فيذهب إلى ترشيد المجانية بدلاً من تعميمها، وإذا ما قارنا خطاب الوفد فى عام ١٩٢٢، وما أعلن عنه سعد زغلول فيما سمي "بروجرام" أن الحزب عمل على تنفيذ المادة ١٩ من الدستور، والتى تنص على أن التعليم فى المرحلة الأولية مجانياً^(٤٠). وفى عام ١٩٤٣ وفى أثناء فترة حكم حكومة الوفد يعلن عن مجانية التعليم الابتدائى. وفى عام ١٩٥٠ يعلن عن مجانية التعليم الثانوى والمتوسط مع التوسع فى مجانية التعليم العالى تمهيداً لتعميمها^(٤١). وتعكس اتجاهات الحزب الجديد عن رؤية أكثر رجعية لمنظور المجانية مع اتساع مفهوم الترشيح الذى لم يحدد ماهيته، وما المقصود به، هل قصور المجانية على التعليم قبل الجامعى، هل يقتصر على فئات معينة من المجتمع؟ وغيرها من العديد من التساؤلات حول مفهوم الترشيح الذى طرحه الحزب.

كذلك فإن الديباجة الأولى اقتصرت فى مفهومها عن السياسة التعليمية على تنمية قدرات الفرد وتأهيلهم، وتوفير ما يحتاج إليه المجتمع من كفايات وتخصصات. وهنا تقتصر رؤية الحزب فى تخريج مواطنين ذوى كفاءات أو تخصصات بعينها، وأغفل الحزب طبيعة التخصصات التى يجب أن يفرزها النظام التعليمى فى ضوء المتغيرات المحلية والعالمية. كذلك أغفل فى جانب آخر تنمية سائر الجوانب الأخرى التى تدخل فى جسد المنظومة الاجتماعية وهى التنشئة السياسية للمواطنين. ومبادئ القومية العربية، وتدعيم قيم الانتماء. كذلك أغفل

الجانب النفسى للمواطنين وتنمية الذاتية الفكرية واستقلالها. بما تمكنهم من تحقيق هويتهم وطموحاتهم.

أما إذا انتقلنا للمبادئ الستة التى أفردها الحزب فتجد أنها لا تخرج عن الخطاب الرسمى بكثير وإن كانت أكثر تأخرا ليس فقط على مستوى مفردات الخطاب الرسمى، بل أيضا تخرج عن ما هو قائم بالفعل. وبالنظر إلى كل مبدأ على حدى نجد أنه فى المبدأ الأول وهى مرحلة رياض الأطفال هى مرحلة مطبقة بالفعل^(٢١) وإن كانت لم تعمم بالقدر الكافى، إلا أنه منصوص عليها فى السياسة التعليمية، كذلك بعد الهدف عن الأسلوب العلمى فى تربية أطفال ما قبل المدرسة، والتى يعتبر من أهمها اكتشاف قدرات ومواهب الأطفال

ولم يختلف المبدأ الثانى عن سابقه حيث أنه بالفعل يطبق الإلزام على المرحلتين الابتدائية والإعدادية منذ قانون رقم ١٣٩ للتعليم^(٢٢)، أما ما جاء بخصوص تدريس مادة التربية الدينية فهو نظام قائم بالفعل فى جميع مراحل التعليم، وهى مادة نجاح ورسوب.

كذلك فإن نظرتة للتعليم الثانوى فعلى الرغم من رؤية من خفض المقررات رؤية يجب الالتفات إليها، إلا أن باقى المبدأ يتسم بالمحدودية، والضعف اتجاه هذا النوع من التعليم. وعلى الرغم من أهمية دراسة اللغات إلا أنه من الهام أيضا إعادة النظر فى علمية المناهج بشكل عام على المستوى العلمى والأدبى بما يساير عصر التكنولوجيا وما بعد المعلومات والذى أصبح ضرورة يجب اللحاق بها.

أما نظرتة للتعليم الثانوى الفنى فهى نظرة ينقصها النظر إلى الواقع الفعلى فى التعليم حيث أن نسبة القبول بالتعليم الفنى تصل إلى ٧٠%^(٢٣). وهذا على حساب التعليم العالى والذى تتدنى نسبة القبول فيه فى مصر عن بلدان كثيرة. هذا بالإضافة إلى الدراسات المستفيضة حول هذه النوعية من التعليم. والتى أثبتت أن نسبة البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم تزيد بشكل عالى

عن نسبة البطالة لخريجي التعليم الفني فتجد أن نسبة البطالة للمتطلين حسب الحالة التعليمية كالآتي:

مؤهل متوسط	%٢٢,٧٠
مؤهل فوق متوسط وأقل من جامعي	%٢٠,٢٢
جامعي	%١٣,٢٥
دبلوم على	%٧,٦٩
ماجستير	%٣,١١
دكتوراه	% ٨,٩

وفي دراسة أخرى أثبتت أن نسبة فرص العمل أمام خريجي التعليم العالي والجامعي أعلى منها بالنسبة لخريجي التعليم المتوسط؛ حيث نجد أن نسبة فاقض الخريجين من المؤهلات العليا للفترة ٨٣-١٩٨٦:

إجمالي الخريجين من المؤهلات العليا ٣٥٤٦٥٨٠ وإجمالي الفائض ٣٠٠٤٤٣
إجمالي الخريجين من المؤهلات المتوسطة ١١٢٨٢٦٠ وإجمالي الفائض ١١١٦٣٨٩

أي أن نسبة البطالة بين خريجي التعليم الفني المتوسط أعلى منه في التعليم العالي وإذا كانت نسبة المتطلين والمهندسين ٨٠٠٠ لكل مليون في الدول المتقدمة بينما هي ١٢٨ لكل مليون في الدول النامية^(٤٥).

ومن الأمور التي تسترعى النظر في خطاب حزب الوفد هو عدم إدراجه لوضع الأمية في برنامجه، والتي تكاد تقترب من ٥٠% وفقاً للدراسات الإحصائية. ولم يطرح الخطاب أي رؤى لعلاج هذه الظاهرة أو حتى الالتفات إليها.

كذلك خلى البرنامج عن أي ذكر عن التنشئة السياسية للطلاب، وعلى الرغم من تعرضه للوائح الطلابية، لم يتطرق لمفهوم التربية السياسية أو

الممارسة السياسية، وحق الطلاب في إبداء آرائهم في القضايا المجتمعية المختلفة، علما بأن هناك لجان شباب بالحزب والمرة الوحيدة التي تم التعرض لها من خلال تعرضه في البند التاسع عشر، والمندرج تحت رؤيته في مجال الجهاز الحكومي والحكم المحلي، لإتاحة الفرصة للشباب للمشاركة الإيجابية في الحياة السياسية. ويلاحظ أنه خول المهمة للجهاز الحكومي بعيدا عن المنابر السياسية، ومؤسسات المجتمع المدني ودور التعليم في خلق هذه المشاركة من خلال نظم التعليم المختلفة.

أما ما جاء في خطاب الحزب بخصوص القومية العربية فأدرجت تحت مجال السياسة الداخلية في بندين يسعى الأول لتوحيد الصف العربي وتعديل ميثاق جامعة الدول العربية. بينما الثاني فقد اهتم بالقضية الفلسطينية والدفاع عن الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره وقيل بولته الخرة. وهذه هي المرة الوحيدة التي تعرض لها الخطاب فيما يخص القومية العربية.

مما سبق نرى أن خطاب حزب الوفد في التعليم في العقد السابع والثامن كان أضعف ومحدود الرؤية عما كان عليه في العقد الثاني من القرن، وهو ما يعكس بعد الخطاب الوفدي عن واقع المجتمع المصري وما يدور بالفعل على الساحة وخاصة في القضايا التعليمية مما وسّم الخطاب بالهشاشة، والضعف.

حزب التجمع: رؤية تأسيسية

تناولنا في موضع سابق من هذا الفصل ما جاء في ورقة لكتوير من ضرورة إعادة النظر إلى الحياة السياسية في مصر، والإعلان عن التعددية الحزبية مع عام ١٩٧٦. وبالفعل بدأ حزب التجمع في إعداد أوراقه وتنظيم صفوفه لتكوين الحزب. وفي أبريل من نفس العام تم تشكيل حزب التجمع بعضوية ١٢٢ عضوا. وتكونت الهيئة التأسيسية له من ٢٩ عضوا. وانتخب خالد محيى الدين مقرا لها (١٦)

ويضم حزب التجمع عددا من التيارات الفكرية والفئات الاجتماعية داخل صفوفه وهذه التيارات تمثلت في: الناصريين - الماركسيين - التيار الوحدوى - التيار الدينى المستنير - التيار الديموقراطى. مثلت جميعها تيار اليسار بروافده المتعددة. وقد اتفقت هذه التيارات المختلفة على ضرورة التقييم الإيجابى لثورة يوليو وحماية إنجازاتها الوطنية والتقدمية والوحدوية، كذلك اتفاقها على محاربة الاستعمار والإمبريالية والصهيونية ونضالها المشترك من أجل الدفاع عن الاستقلال الوطنى. واحترام الحقوق والحريات الديموقراطية واحترام الأديان السماوية، وبناء المجتمع الاشتراكى، والإيمان بعروبة مصر ونضالها من أجل تحقيق الوحدة العربية ومساندة القضية الفلسطينية. (٤٧)

وفى عام ١٩٧٨ وفى ظل القوانين الاستثنائية المقيدة للحريات جمد حزب التجمع نشاطه بعد حزب الوفد

المبادئ العامة للحزب التجمع.

أعلن الحزب عن مبادئ العمل فى النقاط التالية:

١. "التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى تنظيم جماهيرى يتسع لكافة التيارات الفكرية، والقوى الوطنية والتقدمية والوحدوية.
٢. التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى يؤمن بأن الحركة الجماهيرية المستقلة هى أساس قيامه واستمراره وتطوره. وبالتبعية فهو يرى ضرورة العمل على تطوير استقلالية ومبادرات الحركة الجماهيرية كأساس للعمل السياسى للطبقات الشعبية.
٣. يناضل حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى لاستكمال مهام الثورة الوطنية الديموقراطية ومواصلة السير على طريق التحول الاشتراكى الذى أعلنته ثورة يوليو.

٤. إن ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ نقطة تحول حاسمة فى تاريخ الشعب المصرى، وبالتالي يتعين السير فى طريقها، ورفض التوقف أو التراجع للخلف. ومن ثم الحرص على دعم إيجابيتها واعتبارها أساس النضال فى المرحلة المقبلة.
٥. إن الموقف الوطنى لا يقف عند حد المطالبة بتحرير الأرض العربية المحتلة واسترداد حقوق الشعب الفلسطينى، وإنما يمتد للتصدى لمخططات الإمبريالية والصهيونية. والتضامن مع شعوب العالم الثالث فى نضالها من أجل التحرر السياسى والاقتصادى. كذلك دعم دور حركة عدم الانحياز.
٦. إن الحرية السياسية لا تنفصل عن الحرية الاجتماعية التى هى نضال من أجل تحولات جذرية وعميقة فى المجتمع يشارك الشعب فى إحداثها. وهذه الحريات شرط أساسى للممارسة الديمقراطية السليمة.
٧. إن استكمال مهام الثورة الوطنية الديمقراطية ومواصلة السير على طريق التحول الاشتراكى لم يعد من الممكن أن يتم بدون قيام العمال والفلاحين والمثقفين الثوريين بالدور الأساسى فى قيادة الثورة.
٨. إن التجمع الوطنى الوحدوى يؤمن بما جاء فى الميثاق الوطنى من أن "الصراع الحتمى والطبيعى بين الطبقات لا يمكن تجاهله أو إنكاره وإنما ينبغى أن يكون حله سلميا فى إطار الوحدة الوطنية وعن طريق تذويب الفوارق بين الطبقات.
٩. إن دعم الوحدة الوطنية للشعب المصرى مسئولية وطنية سوف ينهض بها التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، وهو بضعها فى مقدمة مسئولياته.
١٠. إن التجمع الوطنى التقدمى وفى لأعرق تقاليدنا المصرية، يكافح من أجل أن تنتصر وتتغرز روح الإخاء والتسامح.

١١. إن الاشتراكية العلمية كما جاء فى الميثاق الوطنى " هى الصيغة الملائمة للإيجاد المنهج الصحيح للتقدم، وأن الحل الاشتراكى لمشكلة التخلف الاقتصادى والاجتماعى فى مصر وصولا ثوريا إلى التقدم.

١٢. الإيمان بالأديان السماوية من حيث هى نظام إلهى جاء لإسعاد الناس وفهمه فى ضوء العقل والاجتهاد هو طاقة خالصة تسهم فى تنمية المجتمع وتحرره من الاستعمار.

١٣. إن الشعب المصرى جزء من الأمة العربية، والقومية العربية حركة ثورية معادية للإمبريالية ذات طابع شعبى ديموقراطى ومحتوى تقدمى، والوحدة العربية هدف نضالى ثابت للحزب".^(٤٨)

يلاحظ على خطاب حزب التجمع نسبته إلى حد كبير مع الخطاب السياسى فى فترة الخمسينيات والستينيات وظهور النبرة الثورية فى معظم مبادئ الحزب. كذلك فقد تشابه الخطاب مع الخطاب السياسى للفترة السابقة الذكر من مفردات الصراع الطبقي، تذويب الفوارق بين الطبقات، وحدة الصف العربى، القضية الفلسطينية، المشاركة الشعبية فى القضايا المجتمعية المختلفة.

وعليه فقد تبنى حزب التجمع عددا من القضايا المختلفة لتدخل فى ثنايا الخطاب المعان كبرنامج لعمى للحزب وتلخصت هذه القضايا فى قضايا اقتصادية، وقضايا ديموقراطية، وقضايا اجتماعية والتي تتضمن قضية التعليم والتي ستعرض لها الدراسة بالتفصيل. وقضايا القومية العربية، وأخيرا القضايا الخارجية.

أما ما جاء فى خطاب حزب التجمع فيما يخص القضايا التعليمية فيمكن تصنيفها كالتالى:

قضية الأمية: يرى خطاب الحزب أن مشكلة الأمية مهمة سياسية وطنية يجب علاجها من الجذور والبعد عن العلاجات الجزئية، والتي يردّها إلى المشكلات الاقتصادية التى تجعل غير القادرين يعزفون عن التعليم، كذلك فيحمل الخطاب

جزءاً من المسؤولية على النظام التعليمي، ومن ثم فيطالب بالتغيير الثوري في النظام التعليمي للقضاء على التسرب وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

قضية التعليم والبحث العلمي: ويضع الخطاب كل من القضيتين في سلة واحدة، ثم يبدأ في تصنيف قضية التعليم حيث تتفرع إلى أربعة قضايا فرعية هي المجانية والتي يكون مردها إلى الدروس الخصوصية والمجاميع والكتب الجامعية التي تخل بمبدأ المجانية.

قضية أساليب التعليم: والمعتمد على التلقين والحفظ والتكرار بما يجهض ملكات التفكير والابتكار.

قضية انفصال التعليم عن حاجات المجتمع من جانب، ومن العلم العصري من جانب آخر.

قضية التقدم العلمي والتكنولوجي: والتي يرى الخطاب ضرورة إعادة النظر في تطوير المعرفة الإنسانية، ومن ثم إعداد الإنسان القادر على استيعاب العلم والتكنولوجيا. ويرى الخطاب أن كل من قضيتي التعليم والتقدم العلمي يمكن تناولهما من زاويتين متكاملتين، فالتعليم خدمة استهلاكية، وهو في الوقت نفسه خدمة إنتاجية، هدفها تنمية الدخل الفردي.

وعليه فقد قدم الخطاب عدداً من المعايير التي يرى الحزب ضرورة إعادة النظر إليها نفرداً في التالي:

١. ربط خطة التعليم بخطة التنمية الشاملة وذلك عن طريق :
٢. ربط التعليم الأساسي بالبيئة والجمع بين الثقافة الأساسية وتنمية المهارات اليدوية.
٣. ربط سياسة القبول بالمراحل المختلفة للتعليم بالحاجات الحقيقية للمجتمع والمواءمة بين التعليم الثانوي والفني في ضوء الحاجات الفعلية.
٤. التركيز على التخصصات العامة في المراحل الجامعية الأولى، وجعل التخصصات الدقيقة في مرحلة الدراسات العليا.

٥. إعادة النظر فى مناهج التعليم ومقرراته ومحتوي ما يقدم من معلومات وقيم على أساس المشاركة بين خبراء التربية والمتخصصين.
٦. إنصاف المعلم ماديا ومعنويا
٧. تحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم باعتباره حقا لكل مواطن.
٨. رفع سن الإلزام حتى نهاية المرحلة الإعدادية بما يسهم فى القضاء على الأمية.
٩. ضرورة البحث عن حل لمشكلة الأبنية التعليمية بما يحقق الوفاء بأهداف العملية التعليمية.
١٠. تنويع المدارس التى تحقق احتياجات خطة التنمية وتستوعب أعداد المواطنين
١١. الاهتمام بالتدريب الفنى فى كل القطاعات. وربط المدارس الفنية بالورش العامة.
١٢. تحقيق ديمقراطية العملية التعليمية فى الجامعة وإلغاء كافة أنواع التعليم.
١٣. دعم الجامعات ومراكز البحث العلمى ماديا وفنيا ورعاية الباحثين والقائمين بالتعليم العالى بما يساعد على رفع كفاءتهم وعطائهم للطلاب.
١٤. وضع خطة قومية للبحث العلمى تسهم فى ترشيد الإمكانيات الحالية والمستقبلية.
١٥. إعادة تنظيم مراكز البحث العلمى فى مصر لتتلاءم مع الثورة العلمية والتكنولوجية.
١٦. إنشاء أكاديمية للعلوم .
١٧. إنشاء هيئة عامة للتكنولوجيا.
١٨. تدعيم سبل الاتصال بمصادر العلوم الخارجية المتقدمة.
١٩. إتاحة فرص التفرغ الكامل للباحثين الجادين .
٢٠. الاعتماد على الخبرة المصرية قبل الاستعانة بالخبرة الأجنبية.

رؤية تحليلية لبرنامج حزب التجمع فى التعليم:

يلاحظ على خطاب حزب التجمع فى مجال القضايا التعليمية تناوله للعديد من جوانب القضية بدءا من قضية الأمية وتشخيص أسباب ضعف النظام التعليمى، الأمر الذى يرى معه ضرورة إحداث ثورة فى النظام التعليمى، إلا أن هذه الثورة التى ارتأى الحزب ضرورتها لم تخرج عن نطاق المشكلات التى طالما تحدث عنها المختصين بالتعليم أو الخطاب الرسمى، وعليه فإنه لم يقدم رؤية جديدة ترتقى للقيام بالثورة التعليمية. فما زالت القضايا المطروحة فى خطاب التجمع تدور فى نفس فلك القضايا المطروحة منذ الستينيات.

ومن الأمور التى حرص عليها الخطاب الرسمى لحزب التجمع هى قضية المجانية و تشخيص بعض الأسباب المتعلقة بها، وإن كان لم يقدم جديدا بشأن هذه القضايا. إلا أن حرص الخطاب الرسمى للتجمع على ضرورة التمسك بالمجانية يعتبر من الجوانب الإيجابية وإن كان من الأجدى عرض بعض التصورات الممكنة التى تساعد على عدم الإخلال بها.

كذلك فقد اتفق خطاب التجمع مع خطاب الوفد من رفع سن الإلزام وهو ما كان يسعى الخطاب الرسمى للتوصل إليه، وذلك من خلال تجربة المدرسة التجريبية الموحدة، ثم تجربة التعليم الأساسى والتى كان الهدف منهما رفع سن الإلزام. كذلك فإنه عند تناوله لربط التعليم الأساسى بالبيئة والجمع بين الثقافة الأساسية وتنمية المهارات اليدوية هو أيضا ما طرحه الخطاب الرسمى فى العديد من المناسبات وأيضاً كانت تجربة المدرسة التجريبية الموحدة تسعى إلى نفس الهدف.

من الأمور الإيجابية لخطاب التجمع هو نظرتة للتعليم الفنى والتى اختلفت عن نظرة كل من الخطاب الرسمى للدولة وخطاب حزب الوفد من ضرورة الموازنة بين التعليم الثانوى والعام فى ضوء الاحتياجات الفعلية. وهى نظرة

تضمّر في جوانبها ضرورة دراسة الاحتياجات الفعلية للتنمية قبل اتخاذ قرار -
بالتوسع في التعليم الفني على حساب التعليم العام.

أيضا من اتّواحي الإيجابية في خطاب التّجمع هو المشاركة في إعداد
المناهج الدراسية بين المختصين والقطاعات الشعبية ورجال الاقتصاد وهي رؤية
من وجهة نظر الباحثة أكثر تقدّمية مما طرح في خطابات من قبل.

يتفق مرة أخرى خطاب حزب التّجمع مع الخطاب الرسمي للدولة بما
يتعلق بقضية الأبنية التعليمية وهي القضية المثارة منذ الستينيات نتيجة التوسع
في سياسات القبول بعد الثورة، ولم يطرح الخطاب سبل لهذا التوسع ليظل
الخطاب يدور في قنك الخطاب الرسمي للدولة.

أما ما ورد في خطاب التّجمع عن تنويع المدارس بما تحقّق احتياجات
التنمية فلم يوضح الخطاب مفهوم التنويع، وخاصة أن نظام التعليم به قدر كبير
من التنوع بين عام وفني، والأخير يتضمّن عددا أكبرا من التنوع ما بين زراعي
وتجاري وصناعي. وبالتالي يظل الخطاب مفتقدا النظرة العلمية لما يطرحه من
مبادئ عمل.

ويتفق مرة أخرى خطاب التّجمع مع خطاب الوفد من ضرورة إعادة النظر
في أسلوب التعيين داخل الجامعة والعودة إلى نظام الانتخابات بين أعضاء هيئات
التدريس والمناصب الجامعية الأخرى.

ويتسع خطاب التّجمع ليشمل البحث العلمي بشقيه الطبيعي والعلمي، ليرى
ضرورة إعادة تنظيم مراكز البحث العلمي، والتخلص من البيروقراطية التي تتسم
بها المراكز البحثية. وهنا يختلف طرح الخطاب في هذه القضية عن طرح الخطاب
الرسمي. وهي من اتّواحي التي تحسب لصالح الخطاب. كذلك طرح الخطاب
لضرورة وضع خطة قومية للبحث العلمي تتسم بالإيجابية والرؤية الجديدة.

كذلك فإن ما طرحه خطاب التجمع فى ضرورة الربط بين مراكز البحث العلمى والجامعات وبين المؤسسات الصناعية لم يقدم جديداً، إلا إذا اعتبرنا مبدأ الإلزام والذى يلزم المؤسسات الصناعية بتوجيه مشكلاتها الفنية للمراكز العلمية هى الرؤية الجديدة التى ي طرحها الخطاب. وإن كانت من الناحية النظرية صعبة التنفيذ.

وأخيراً فإن ما طرحه الخطاب بشأن البحث العلمى والباحثين على الرغم من أن تناولها ليس بالجديد وهو ما كان يتم بالفعل إبان الثورة وفترة الستينيات فإن تمسكه بها وإفراده ثملى بنود لمناقشة هذه القضايا هى من النواحي الإيجابية فى خطاب التجمع.

ويلاحظ على خطاب التجمع أنه على الرغم من النبذة الثورية فى الخطاب إلا أنه أغفل نظرة التعليم إلى نوعية المواطن المراد تخريجها وتنمية الذاتية المصرية والعربية التى حرص الخطاب عليها لإبرازها فى مواقف متعددة من الخطاب. كذلك أغفل دور التعليم فى التنشئة السياسية للمواطن، والممارسة السياسية من خلال قنوات لتعليم المختلفة والتى تمثلها الاتحادات الطلابية.

ومن النظرة السريعة للخطاب غير الرسمى والمقدم من حزبى الوفد اليمينى وحزب التجمع ممثل اليسار نجد بشكل عام أنه خطاب لا يعكس طروحات جديدة تختلف عما طرحه لخطاب السياسى لرئيس الجمهورية والخطاب الرسمى للتعليم. مما يعكس ضيق الرؤية للقضايا التعليمية المختلفة وإن كانت اختلفت بين الحزبين إلا أنها اشتركت فى عدم تقديم رؤى تحليلية وحلول للقضايا المطروحة بقدر ما التزمت بتشخيص بعض المشكلات وإن كان ينقص هذا التشخيص الرؤية العلمية التحليلية لهذه القضايا.

وتنتقل الدراسة فى المبحث القادم إلى الخطاب غير رسمى من قبل المتخصصين والمهتمين بشكل مباشر بالقضايا التعليمية وذلك من خلال الخطاب غير الرسمى لأهم القضايا المطروحة للفكر التربوى والمقدمة فى صحيفة التربية

التي تصدر عن رابطة خريجي كليات التربية والتي تفترض الدراسة أن معظم الخطاب المطروح هو خطاب أكثر التصاقاً بالقضايا التعليمية المختلفة وهو الأمر الذي تسعى الدراسة إلى الوقوف على مدى صحة أو خطأ الفرضية المطروحة.

المراجع

(١) يونان لبيب رزق، الجذور التاريخية للتحربة الحزبية في رءوف عباس حامد (محرر) الأحزاب المصرية ١٩٢٢-١٩٥٣، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٥، ص ص ٩-٤١

(٢) Vatikiotis, P.J. op.cit. p١٣٧

(٣) Ibid., p٢١٧

(٤) المرجع السابق

(٥) أحمد الشربيني، تكوين الأحزاب في مصر، في رءوف عباس حامد، المرجع السابق، ص ص ١٠١-١٣٢ .

(٦) المرجع السابق

(٧) يونان لبيب رزق، الأحزاب السياسية في مصر ١٩٠٧-١٩٨٤، القاهرة، دار الهلال، ١٩٨٤، ص ١٠٤

(٨) يواقيم رزق مرقص، الخطاب السياسي الحزبي، في رءوف عباس حامد، مرجع سابق، ص ص ٢٢٤

(٩) Political Parties in Egypt over ١٠٠ Years Old in
[http //www.sis.gov.eg/egyptinf/politics/parties/html/polparts.html](http://www.sis.gov.eg/egyptinf/politics/parties/html/polparts.html)

(١٠) أحمد الشربيني، مرجع سابق.

(١١) Plitical Parties in Egypt...op.cit.

(١٢) محمد صابر عرب، برامج وتوجهات الأحزاب المصرية ١٩٢٢-١٩٥٣ في رءوف عباس حامد ، مرجع سابق، ص ص ١٣١-١٨٠

(١٣) جمال عبد الناصر، فلسفة الثورة، مرجع سابق.
انظر أيضا:

أنور السادات، صفحات مجهولة، مرجع سابق.

(١٤) أماني قنديل، عملية التحول الديمقراطي في مصر ١٩٨١-١٩٩٣، القاهرة، مركز انس خلدون، ١٩٩٥، ص ٤٦، ٤٧) سلسلة دراسات مشروع المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي

(١٥) يونان لبيب رزق، مرجع سابق.

- (١٦) المرجع السابق.
- (١٧) مضابط مجلس النواب، الهيئة النيابية التاسعة، جلسات ١٢ نوفمبر، و ٢٤ ديسمبر ١٩٤٥، ص ٢٥٠
- (١٨) يواقيم ررق مرقص، الأحزاب ونראה الحكم، في رعوفا عباس حامد، الأحزاب المصرية ١٩٢٢-١٩٥٣، مرجع سابق، ص ص ٢٩٣-٢٢٦
- (١٩) وحيد حامد، الأحزاب السياسية من الداخل ١٩٠٧-١٩٩٢، القاهرة، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، ١٩٩٣، ص ٣٧
- (٢٠) أحمد زكريا الشلق، الأحزاب السياسية وثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٣ في رعوفا عباس حامد، الأحزاب السياسية في مصر ١٩٢٢-١٩٥٢، مرجع سابق، ص ص ٣٢٩-٣٨٠
- (٢١) انظر كلمته في منظمة الشباب الاشتراكي بحلول في ١٥ نوفمبر ١٩٥٦ في مجموعة خطب مرجع سابق، القسم الخامس، ص ٤٣٠
- (٢٢) أنور السادات، صفحات محهولة، مرجع سبق ذكره، ص ٥١
- (٢٣) خالد محي الدين، الآن أتكلّم، القاهرة، مركز الأهرام، ١٩٩٣، ص ١٣٧
- (٢٤) أنور السادات، المرجع السابق، ص ٢٠٦-٢١٨
- (٢٥) أحمد زكريا الشلق، مرجع سابق
- (٢٦) الجمهورية العربية المتحدة، الهيئة العامة للاستعلامات، مجموعة خطب وأحاديث...، الجزء الأول، مرجع سابق، خطب متفرقة
- (٢٧) طارق البشري، دراسات في الديمقراطية المصرية، القاهرة، دار الشروق ١٩٨٧، ص ١٤٧
- (٢٨) طارق البشري، الديموقراطية ونظام ٢٢٣ يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، بيروت، مؤسسة الأحزاب السياسية، ١٩٨٧، ص ص ١٢٧-١٣٢
- (٢٩) ح م ع، هيئة الاستعلامات، ورقة أكتوبر، مرجع سابق، ص ٣١
- (٣٠) أماني قنديل، عملية التحول الديمقراطي في مصر ١٩٨١-١٩٩٣، القاهرة، مركز اسن خلدون، ١٩٩٥، ص ١٢٠ (سلسلة دراسات مشروع المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي)
- (٣١) ح م ع، هيئة الاستعلامات، القرارات الكبرى...، مرجع سابق، ص ٢٤٥
- (٣٢) حزب الوفد، دليل الوفد، ١٩٩٢، ص ٧
- (٣٣) سعد فخرى عبد النور، الوفد يود الحركة الوطنية في سبيل الاستقلال والحرية، القاهرة، دار الشروق، د.ت.

- (٣٤) أحمد الشربيني، مرجع سابق
- (٣٥) أحمد عبد الرحيم مصطفى، تاريخ مصر السياسي من الاحتلال إلى المعاهدة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧، ص ١٤٨، ١٤٩
- (٣٦) حزب الوفد، دليل الوفد، مرجع سابق، ص ١٣ انظر أيضا:
- عزة وهبي، تجربة الديمقراطية الليبرالية في مصر: دراسة تحليلية لأخر برلمان مصري قبل ثورة ١٩٥٢، القاهرة، مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية بالأهرام، ١٩٨٥، ص ص ١١٠-١٢٠
- (٣٧) المرجع السابق
- (٣٨) المرجع السابق
- (٣٩) المرجع السابق
- (٤٠) انظر رؤية البرامج للتعليم في بدايات الفصل
- (٤١) حزب الوفد، دليل الوفد، مرجع سابق
- (٤٢) جمهورية مصر العربية، مجلس الشعب، الفصل التشريعي الثاني دور الانعقاد العادي الأول، رد لجنة التعليم على بيان وزير التعليم والبحث العلمي في ١٩٧٧/٣٠٤
- (٤٣) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١
- (٤٤) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، بيان وزير التعليم أمام مجلس الشعب ١٩٧٥، مرجع سبق ذكره، ص ١١
- (٤٥) محافظة الجيزة، أعداد ونسبة عدد المتعطلين حسب الحالة التعليمية، ١٩٨٦
- لمزيد من التفاصيل ارجع إلى الفصل السادس من هذه الدراسة
- (٤٦) إيمان محمد حسن، وطائف الأحزاب السياسية في نظم التعددية المقيدة : دراسة حالة حزب التجمع في مصر من ١٩٧٦-١٩٩١: رسالة ماجستير منشورة في القاهرة، زب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، ١٩٩٣، ص ١٢٤، ١٢٣
- (٤٧) حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، البرنامج السياسي العام ولائحة النظام الداخلي: المؤتمر العام الأول للحزب ١٠-١١ إبريل، ١٩٨٠، ص ص ٥١-٧١
- (٤٨) المرجع السابق، ص ص ٧٣-٨٧
- (٤٩) المرجع السابق

المبحث الثانى

الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

صحيفة التربية: رؤية تأصيلية.

ترجع نشأة صحيفة التربية إلى عام ١٩٤٨ كأحد أهداف رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، والتي تأسست فى مصر عام ١٩٤٣، بهدف نشر مبادئ التربية الحديثة وتحقيقها فى معاهد التعليم فى مصر؛ وذلك من خلال المعسكرات الصيفية الدراسية لأعضائها، وعقد المؤتمرات الخاصة بتطبيق أساليب التربية الحديثة فى مدارسها، وتوجيه الأنظار إلى مشكلات التربية والتعليم. ولكى تستطيع الرابطة تحقيق هذه الأهداف فوجدت أنه من المهم إصدار صحيفة تبلور وجهات نظر العاملين فى مجال التعليم، وتحفيزهم على القيام بالدراسات والأبحاث المختلفة لبحث مشكلات التعليم. ومن ثم فقد حددت الصحيفة أهدافها فى العمل على أن تكون منبرا حرا لقراءها بما يمكنهم من الإدلاء بآرائهم فيما يرونه فى النظام التعليمى وأساليبه فى المجتمع والمدرسة والمنزل بحرية وفيما يتبادر إليهم من ملاحظات، وما يرونه من نظم و خطط وبرامج ومناهج. وقد حددت الصحيفة مرات صدورها بحيث تبدأ بثلاثة أعداد فى السنة على أن تزيد هذه الأعداد تدريجيا، حتى وصلت إلى أربع مرات فى السنة.^(١)

الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

جاء فى أهداف صحيفة التربية كما سبق أن وضحت الدراسة بأنها مجلة تهتم بعلاج مشكلات التعليم، وكما اتضح من العرض السابق لأعداد منتقاة من الصحيفة فى سنوات كانت ذات دلالة سياسية واجتماعية واقتصادية فى حياة الأمة بهدف الوقوف على مدى تجاوب الخطاب غير الرسمى والمتخصص فى مجالات التعليم المختلفة عما يدور حول من أنساق أكثر شمولية تحدد سياسته وكيانه

وهويته. وكانت الدراسة منطلقة من قضية مدى الاتساق بين كل من الخطاب الرسمي والخطاب غير الرسمي على المستويين السياسى والتعليمى.

ومن الدراسة التتبعية للأعداد السابق الإشارة إليها. بواقع ٨٩ مقالة يظهر عدد من الاعتبارات التى تود الدراسة إبرازها وتنقسم هذه الاعتبارات وفقا للمفردات التى حددتها الدراسة مسبقا: للتعليم، تنشئة سياسية، قومية عربية

أولاً: القضايا التعليمية كما وردت فى صحيفة الترية: وتنقسم هذه القضايا لعدد من المحاور وتتلخص فى:

قضايا تعليمية عامة، سياسات تعليمية، تخطيط تعليمى، إدارة، مناهج وطرق تدريس، علم نفس وصحة نفسية، تقويم وتوجيه وامتحانات، أنشطة تربوية، تربية فنية، تعليم ريفى ومهنى وفنى، إعداد معلمين، دراسات مقارنة.

أولاً: القضايا العامة

احتلت القضايا العامة ثلاث مقالات تدور حول قضايا تعليمية عامة بنسبة ٢,٦٧% من إجمالى عدد المقالات

(لا تندرج تحت التصنيف السابق) وقد تناولت هذه المقالات قضايا متنوعة مثل

المقالة الأولى: مقالة من كلية متشجن الأمريكية، التعاون فى النجاح

يطرح مفهوم المساعدة، ويضع عددا من المبادئ التى تحدد المفهوم، وذلك عن طريق حل المشكلات، وبالتالي ينطبق هذا المفهوم على المنظومة المدرسية. وقد يكون هناك تزامنا بين موضوع المقالة وبين الخطاب السياسى فى هذه الفترة حول التعاون وأهميته لنجاح الأمم .

المقالة الثانية: بم تمتاز به المدرسة الجديدة

سؤال طرح على خمسة من ذوى الصلة الوثيقة بالتدريس والمدارس، والمقال يستعرض الإجابات والتى لم تخرج عن كونها تجارب شخصية مروا بها،

بعيدا عن مغزى السؤال. أما المقالة الثانية، وكانت حول تصور عن المدرسة الجديدة فلم تخرج الإجابات عن ردود فعل ناتج عن تجارب شخصية لكل المستجيبين.

المقالة الثالثة: لطفى بركات أحمد، الثقافة العربية والتغير الاجتماعي وتناول الكاتب طبيعة الثقافة وما أقسامها ، وموقف الثقافة العربية من محاولات الغزو الثقافي الأجنبي لها ، دور الثقافة العربية في إحداث التغير الاجتماعي ، ثم خصائص الثقافة العربية الملتزمة كما يتصورها الباحث .
وتعكس الرؤية السابقة بعد الخطاب غير الرسمي أو الفكر التربوي عن تناول القضايا التعليمية من منظور على المستوى الماكرو، حيث تميزت النظرة للقضايا التربوية بالنظرة الميكرو الضيقة والتي لا تخرج عن نطاق دائرة الذات.

السياسات التعليمية.

حظت القضايا التعليمية المتعلقة بالسياسات التعليمية بعشرة مقالات مختلفة بنسبة ٨,٧% من إجمالي عدد المقالات وهي:

المقالة الأولى: إسماعيل محمود القباني: سن العاشرة

إسماعيل محمود القباني الوزير السابق (٧ سبتمبر ١٩٥٢ - ٢ يناير ١٩٥٤)^(٢) ويناقش فيها الكاتب أسباب اختيار سن العاشرة، والثانية عشر للمرحلة الإعدادية، ثم تنقل ليناقش فكرة توحيد المدرسة الابتدائية القديمة، والأولية، والإلزامية بغية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ووضع أساس مشترك للثقافة القومية. ثم يتابع معايير انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية ويناقش الكاتب أسباب تراوح أعمار التلاميذ في المرحلة تناولت سياسات قبول وتوحيد المدرسة الابتدائية.^(٣)

المحالة الثانية : إعداد المعلم العربى فى إطار فلسفة متجددة

والمقال الثانى كان لنفس الكاتب حيث تناول قضية إعداد المعلم فى إطار فلسفة تربوية متجددة، وفى هذه الدراسة يستعرض الكاتب مكانة المعلم فى الأنظمة العربية، وأهمية اختياره وتدريبه، ويتناول الكاتب فلسفة التربية، وأصولها، ومدى ارتباطها بالأهم وخص فى هذا الشأن الأمة العربية.

ثم ينتقل القبانى إلى أهمية إعداد المعلم على المستوى المهنى والشخصى، والتي يعد من أهمها الثقافة العامة للمعلم. وفى هذا المضمار يقترح عددا من الدراسات التى تدخل فى هذا النطاق مثل دراسة اللغة العربية، دراسة مقومات الثقافة العربية، والدين، ودراسة المجتمع العربى الحالى، ودراسة المجتمع الوطنى، والأشغال الفنية والعلمية ويستعرض الكاتب بعد ذلك لضرورة الإعداد المهنى للمعلم، ويخرج الكاتب بفكرة ضرورة " التعليم المستمر" (٤).

وعلى الرغم من مكانة كاتب المقتلتن إلا أن هما فقدنا الأسس السليمة فى تحليل السياسات التعليمية، حيث أرتكن فى المقالة الأولى إلى آليات تنفيذ تطبيق نظام توحيد المدرسة الابتدائية، وأسباب ذلك دون الخوض فى الأسباب المجتمعية التى فرضت على السياسة التعليمية الجديدة بعد الثورة. هذا بالإضافة إلى اختلاط كلمة القومية عند القبانى والتي كانت تعنى مصر فقط، وهذا اللبس كان واضحا مع بدايات الثورة والتي كانت متباينة فى الخطاب السياسى.

أما المقالة الثانية وعلى الرغم من ظهور مفردة فلسفة تربوية متجددة إلا أنها أيضا بعدت عن مفهوم الفلسفة والسياسة وتناولت الأهداف العامة دون الخوض فى متطلبات الفلسفة التى انتهجتها البلاد فى الستينيات وإعلان التأميم، والأخذ بالنظام الاشتراكى الديموقراطى التعاونى.والذى هو المحدد الأساسى للأنساق الأخرى فى الدولة.

تطور مفهوم القومية عند القبانى فأصبح يعنى بالقومية الأمة العربية ، وكان هذا التطور طبيعى فى ظل المد القومى الذى ميز هذه الفترة، وعلى الرغم

من الانفصال بين مصر وسوريا إلا إن القبايلى عرض على إظهار أهمية القومية العربية فى التعليم. وتكررت المفردة (والألفاظ المشاركة لها فى الأمة العربية، البلاد العربية، القومية العربية) ثمانى مرات.

المقالة الثالثة : محمد خيرى حربى: اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة

يستعرض الكاتب تاريخ التعليم فى مصر وسياساته منذ عهد الاحتلال، وحتى عام ١٩٥٦. ثم ينتقل الكاتب إلى ما حققته الثورة من معنى المواطنة. ثم ينتقل إلى أهمية تأميم القناة، ودلالاتها التعليمية والتربوية فى التعرف على حقوق الشعب المصرى. ويتابع حربى أهداف سياسة التعليم الجديدة، ودورها فى تدعيم مبادئ الثورة، ونقل المسؤولية من الوزارة إلى الشعب. ونشر التعليم الصحيح كما وكيف، وتدعيم قاعدته والاعتزاز بالقومية.^(٥)

ويلاحظ من المقالة تناول قضية التعليم على مستوى أشمل ويربطها بالمتغيرات السياسية الحادثة فى المجتمع ويربط بين كل من السياسة التعليمية والسياسة العامة للبلد. وهى من المرات القليلة التى تظهر فيها هذه العلاقة بوضوح.

المقالة الرابعة : مؤتمر الوحدة الثقافية العربية بين الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية

عقد المؤتمر فى إطار الوحدة الثقافية التى تمت بين الجمهورية العربية المتحدة، والجمهورية التعليمية بهدف توحيد المناهج بين البلدين. ويبدأ عرض المؤتمر بعرض كلمة وزير التعليم المصرى، ليشيد بهذه الوحدة الثقافية ويعدد أهميتها للوطن العربى جميعا وليس للبلدين فحسب.

ثم تعرض المقالة كلمة رئيس وفد الجمهورية العراقية. والتى عنيت بالإشادة للخطوات التى تمت فى سبيل تحقيق هذه الوحدة الثقافية، وما لها من أهمية فى درء المحاولات الاستعمارية لتفتيت أواصر الوحدة العربية.

وتنتقل المقالة لعرض كلمة رئيس وفد الجمهورية العربية المتحدة والتي تكاد تكون تكرارا للكلمتين السابقتين.

وتابع المقال الكلمات المختلفة التي أقيمت والتي تدور كلها في دائرة الإشادة بالوحدة الثقافية بين البلدين وتبلورت خطة العمل في تفحص المناهج والكتب والتيارات الفكرية حتى تستطيع جهود البلدين من تحقيق نهضة البلاد.^(١)

المقالة الخامسة : محمد نسيم رافت، بحث نظام القبول بالتعليم الثانوى

يستعرض الكاتب نظام القبول بالمرحلة الثانوية قبل ١٩٥٢، وحتى تاريخ كتابة المقال. ثم ينتقل الكاتب لعرض مشكلات القبول بالتعليم الثانوى لعام ١٩٥٧. ليخرج منها بدراسة عن حل عاجل للمشكلات، ومن ثم حل مقترح لنظام القبول لعام ١٩٥٨.^٧

تميزت المقالة بعرض لمشكلات التعليم الثانوى وتقديم مقترحات من قبل الباحث لحل هذه المشكلات على المستوى الميكرو.

المقالة السادسة : عبد العزيز السيد، مشكلات التطبيق التربوى

وتظهر السياسة التعليمية مرة أخرى في مقال لوزير التعليم عبد العزيز السيد فى عام ١٩٦٧ والتي كانت كلمة قد ألقاها فى ندوة برابطة التربية ويستهل الوزير المقال بكلمة عن إنجازات إسماعيل القبائى فى مجال التربية بشكل عام، وعلم النفس بشكل خاص. ويعقد الوزير مقارنة بين أسلوب كل من طه حسين والقبائى فى نظرة كل منهما للتعليم ليخرج بأن المفاهيم التربوية تغيرت لتصبح هناك ضرورة لقومية التعليم؛ بحيث يسهم فيها رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع.

ويستعرض السيد ضرورة ربط التعليم بالتكنولوجيا من جهة وربطه بالتنمية الاقتصادية من جهة أخرى. وينتقل السيد بعد ذلك إلى أهم المشكلات التعليمية التي تواجهها مصر، والتي لتلخص فى

١. التوسع الهائل فى التعليم.
٢. مستويات المتعلمين فى المرحلة الأولى، والتي يلقى بمسئولياتها على عاتق المعلم.
٣. النمطية فى التعليم، وعدم المرونة.
٤. الإدارة
٥. المناهج.

وينهى الوزير كلمته بدعوة لدراسة المشكلات السابقة.^(٨)

وعلى الرغم من أن كلمة الوزير تدخل فى نطاق الخطاب الرسمى إلا أن الدراسة وهى بصدد صحيفة التربية فأنها تعامل معها بصفتها تدخل فى كلا الخطابين الرسمى وغير الرسمى. وقد مس الوزير مشكلات حقيقية يعانى منها النظام التعليمى.

ويتضح من كلمة الوزير تفرقة المنهجية بين سياسة كل من إسماعيل القبائى، وطه حسين حول مفهوم السياسة التعليمية الأمر الذى اتفقت معه الدراسة، ويتطرق الوزير إلى عرض مشكلات حقيقية فى السياسة التعليمية، ويذهب إلى بعد أكثر عمقا وهو قومية التعليم، والتي كانت من المحاولات الرائدة فى مشاركة القوى المعنية الأخرى فى وضع السياسة التعليمية، والتي عمل بها بعد ذلك فى أواخر السبعينيات. وعلى الرغم من مكانة الوزير فى اتخاذ القرار إلا أنه يطرح مشكلات وتصورات قابلة للتنفيذ، وكان من المتوقع اتخاذ قرارات بشأنها إلا أن حقيقة الأمر توقفت عند هذه المرحلة^(٩)

المقالة السابعة: ليوسف صلاح قطب حول التعليم فى برنامج العمل الوطنى.

وركز قطب على برنامج خاص لمحو الأمية، والاهتمام بالتعليم فى القرى وتوفير الخدمات التعليمية والتربوية بها، أيضا العمل على استيعاب كل الملزمين

ورفع سن الإلزام إلى ١٥ سنة، أيضا أهمية تطوير التعليم، كما تناول مشكلة الدروس الخصوصية وعلاقتها بتكافؤ الفرص، كما وضع البرنامج تصور لبناء الدولة الحديثة والتي لخصها في نقطتين هما

« الدولة التي تزدهر فيها شخصية الفرد وثقافته، وتنوع معارفه وانطلاق قدراته.

« دولة لا مكان فيها للأميين.(١٠)

ومع وجاهة البعدين الذين تعرض لهما الكاتب إلا أن النظرة للدولة الحديثة يتقصه الكثير من التعريفات ومن أهمها الاستقلال السياسي على مستوى الدولة، واستقلال الفرد داخل الدولة. وخاصة أنها فترة حرب وإعداد على كافة المستويات المختلفة. كذلك التطور الاقتصادي وربط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالنظام التعليمي. والتوسع التعليمي القائم على الأسس العلمية السليمة . حرية العلم. تعليم التكنولوجيا بدلا من استيرادها.. إلخ. وهى دراسة على المستوى الميكرو.

المقالة الثامنة: عزرنر داود حنا، المعلم والتربية الاشتراكية

تناول الكاتب بعض الأدوار التي ينبغي على المعلم القيام بها ومن أهمها المعلم كمواطن في مجتمع اشتراكي نام ، المعلم كعضو في مؤسسته التعليمية، المعلم كناقل للثقافة، المعلم كموجه لعملية التعلم ، المعلم كموجه للتلاميذ.

ويفرق حنا بين مفهوم الأيديولوجيا في المجتمعات الاشتراكية والمجتمعات الرأسمالية، وضرورة وضوح الرؤية الأيديولوجية للمعلم وربط المعلم بالاتجاهات السياسية والاجتماعية التي تدور من حوله حتى يستطيع القيام بمهامه بنجاح.(١١)

وتعتبر مقالة هنا المقالة الوحيدة التي تتطرق إلى مفهوم الاشتراكية والأيدلوجية التي تظهر لأول مرة في صحيفة التربية - في حدود الدراسة - ولكن من الملاحظ من تاريخ المقالة أنها في ١٩٧١ وبعد ثورة التصحيح، والتي كانت قد قضت على النظام السابق، وأعلنت نظاماً جديداً وإن كان ظاهرياً تحت الدولة الاشتراكية، إلا أن كان من الواضح انعطافه النظام عن الطريق الاشتراكي والذي اتضح في المظاهرات الطلابية في هذا العام^(١٢) والدراسة تمت على المستوى الماكرو.

المقالة التاسعة: لعبد العزيز القوصي، معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية

يعرض الكاتب لبعض التوصيات التي تضمنها تقرير إصلاح التعليم في السودان. الذي كان قد تم بناء على طلب اليونسكو. وقد خلاص الباحث بالخروج بعدد من المعايير اللازمة لعملية التقويم تدور حول وضوح الأهداف؛ حق التعليم لكل من الدولة والفرد، دراسة الموارد المالية والبشرية التي تسمح بالإصلاح، أن يكون التعليم قادراً على تطوير نفسه، أن ينصف التعليم بالكفاءة الداخلية والخارجية. وجوب فكرة تدعيم التعليم المستمر، وتحقيق الامتداد المكاني^(١٣). وركز دراسة القوصي على آليات تنفيذ في ضوء منظومة أكثر شمولاً من النظرة الضيقة التي كان يعمل بها من قبل، كما تظهر مفردات الكفاءة الداخلية والخارجية لأول مرة في حدود الدراسة.

المقالة العاشرة: مصطفى عبد الرحمن درويش، ظاهرة التسرب في تعليم المرحلة الأولى في مصر

يستهل الكاتب مقالة بشرح مفهوم التسرب، وينتقل من المفهوم إلى دراسة المشكلة، والتي لا تقتصر على مصر فقط بل مشكلة عالمية تواجهها معظم النظم التعليمية. ثم يتدرج درويش في توضيح أسباب الظاهرة، والتي يقسمها إلى

ثلاثة أقسام. ويتطرق الكاتب بعد ذلك لتوضيح حجم الظاهرة في مصر. والأسباب الأساسية وراء التسرب، والآثار المترتبة عليها. ثم يخرج درويش بعدد من المقترحات لحل المشكلة.^(١٤)

وهنا يتعامل درويش مع السياسة التعليمية من منظور ميكرو، من خلال طرح مشكلة التسرب متعرضاً للأسباب المجتمعية وراء الظاهرة.

ويتضح من المقالات السابقة والتي تناولت السياسة التعليمية كانت في معظمها تدور على المستوى الميكرو حيث تناولت القضايا في دائرة ضيقة من السياسة التعليمية، دون الالتفات تحليل السياسات التعليمية على المستوى الماكرو. كما تميزت الدراسات بأنها بعيدة عما يجري من أحداث خارج الدائرة التعليمية، فلم تتناول على سبيل المثال قضايا النكسة ودورها في إعادة النظر للسياسة التعليمية، ولم تتناول قضية التأميم والمجتمع الاشتراكي إلا في مقالة عزيز حنا والتي جاءت بعد عشر سنوات من تطبيق النظام الاشتراكي في مصر. أما القضايا التي واكبت الأحداث وعلى الرغم من قلتها إلا أنها كانت عبارة عن ردود فعل وتبريريه بغير تحليل كاف للعلاقة الجلية بين كل من النظام السياسي وبين النظام التعليمي مما أفقدها التحليل العلمي الواجب توافره في تناول قضايا السياسة التعليمية.

ثانياً: التخطيط

لم ينل التخطيط مكانة في اهتمامات الخطاب غير الرسمي، حيث لم تتعد المقالات أكثر من مقالة واحدة بنسبة ٨٧% من إجمالي عدد المقالات.

محمد فريد أبو حديد، حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة

يستهل الكاتب مقاله بعرض لأهمية التخطيط التعليمي في حياة الأمم، (وهنا يستخدم مفردة الأمة بشكل عام دون تحديد) وأهمية استقلال هذه الأهداف.

ويستتبع الكاتب مقالته بطرح عدد من الحقائق انواجب الالتفات إليها عند وضع الأهداف، ومنها: استقلالية الأمة العربية، و خصوصية كل أمة وحضارتها، والتراث المشترك للأمة العربية، ومتطلبا للمستقبل لما بعد التحرر .
ثم يبدأ الكاتب باستعراض الأهداف التربوية، والتي يلخصها في مراعاة الفروق الفردية العقلية والاجتماعية والثقافية للطلاب وينتقل منها لشرح ضرورة التخصص في العلوم.^(١٥)

تعتبر هذه هي المقالة الوحيدة من ٨٧ مقالة تتناول قضية التخطيط، وعليه تكون المقالة الوحيدة التي واكبت مرحلة التخطيط الشامل، وبداية الخطة الخمسية الأولى في مصر. ويعالج أبو حديد قضية التخطيط على المستوى القومي العربي، والتي تتسق مع فترة المد القومي. ومن الجدير بالذكر أن أبو حديد استخدم مفردة القومية ومشتقاتها ٢٦ مرة.

ثالثاً: الإدارة

لم تحظ الإدارة إلا على أربع مقالات بدءاً من ١٩٦٧ بنسبة ٣,٤٨% فقط . وكانت كالتالي :

المقالة الأولى: ناصف عبد السيد إبراهيم، تنظيم الجهاز الوظيفي بالمناطق التعليمية

يستعرض الكاتب أهمية الجهاز الوظيفي مستعرضاً للقوانين والقرارات المنظمة لها. ثم يستعرض إيجابيات وسلبيات هذا الجهاز ليخرج بنموذج مقترح لتنظيم العمل بمديرية التربية والتعليم.^(١٦)
اتسمت الدراسة بالتحليل على المستوى الميكرو، ولم تتطرق إلى دواعي الأخذ بتنظيم ما دون غيره، إلا أن النموذج المقترح قد اتسم بالإيضاح .

المقالة الثانية: حسن سليمان قورة، القيادة فى التربية

يستهل الكاتب مقاله بتعريف القيادة ووظائفها والخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة، ثم ينتقل لمسئوليات القائد التربوى فى العمل الجماعى، والتي تركز على أعمدة أربعة وهى تحديد الأهداف ، تحديد وسائل تحقيق الأهداف، اختبار صحة الوسائل المختارة، تشجيع الابتكار فى الأفراد والاعتماد على أنفسهم. (١٧)

انتمت المقالة بالتخصص الدقيق فى مجال الإدارة، ولم تقدم الدراسة نموذج القيادة المناسب فى ظل المتغيرات التى طرأت على الدولة بعد نكسة يونيو ١٩٧٦.

المقالة الثالثة: حلم إبراهيم جريس، أهمية الاختيار للوظائف القيادية

يشرح ضروريات الاختيار فى الوظائف الإشرافية فى مجال التعليم بشكل عام، والدول النامية بشكل خاص. ويستعرض جريس الوضع الراهن للاختيار، والقرارات المنظمة له. والمعايير المحددة له. ثم ينتقل إلى الصفات التى يجب توافرها فى القيادات المشرفة الموجهة. ليخرج بمعايير أخرى تحكم عملية الاختيار. (١٨)

يحاول الكاتب وضع تصور فى اختيار القيادات الإشرافية فى ضوء الفلسفة الاشتراكية والتى تقوم على الكفاءة وليس على نظام الرتب والدرجات المالية والتى كان معضول بها قبل الثورة، ويتعرض بالنقد للسياسات المتبعة والتى لا تعتمد على أسس فلسفية تنبثق من الواقع السياسى والأيدىولوجى للبلد. وهنا يكون الارتباط بين الفلسفة العامة لنظام الحكم مع ما طرحه جريس متوافقا إلى حد كبير، وهى ومن الرأى النقدية الإيجابية القليلة التى ظهرت فى مقالات صحيفة التربية.

المقالة الرابعة: صلاح الدين جوهر، أضواء على طريق الحكم الذاتي للمدارس الخاصة

المقال عبارة عن دراسة اجتماعية تربوية عن علاقة المدرسة بالأسرة، بهدف إلقاء الضوء على طريق التحكم الذاتي السليم للمدارس الخاصة التي تم منحها استقلالية إدارة شئونها بعد حل الجمعية التعاونية للمعاهد القومية والتي كانت تدير هذه المدارس.^(١٩)

يلاحظ من العرض السابق أن ما جاء من مقالات حول الإدارة في سنوات مختلفة لم يخرج عن إطار فنيات العمل الإداري دون الرجوع للقوى والعوامل، مع تركيزها على القيادة، كذلك لم تتضح رؤية نقدية من المقالات السابقة باستثناء مقالة جريس والتي حاولت الأخذ بالقوى والعوامل عند تطبيق النظم الإدارية بما يتسق مع طبيعة المجتمع السياسية.

رابعاً: التقويم

حظت المقالات التي تعرضت للتقويم خمس مقالات بواقع ٤,٣٥% تعرضت إلى المواضيع التالية.

المقالة الأولى: محمد عبد المحيد سرخان، البطاقات المدرسية

يشرح مفهوم البطاقات المدرسية، وأهميتها، ثم ينطلق منها إلى نقد نماذج البطاقات السائدة في المدارس، ومنها يطرح سبل إصلاح نواحي النقص في هذه البطاقات.^(٢٠)

تميزت الدراسة بالنظرة النقدية الإصلاحية للنماذج البطاقية مقدمة لبدائل إصلاح تتسم بالموضوعية.

المقالة الثانية: محمد نسيم رأفت، أسباب سوء نتيجة الثانوية العامة

لسنة ١٩٥٥-١٩٥٦

تحاول الدراسة الكشف عن أسباب سوء نتيجة الثانوية العامة. ويضع الباحث عددا من العوامل التي قد تكون وراء الظاهرة، وهي التلميذ والمدرس، والمنهج، و الامتحان، النشاط الرياضي والاجتماعي. وطبق البحث على جميع محافظات مصر.

وخلص البحث إلى أن الأسباب ترجع إلى كل من المدرس، والتلميذ على حد سواء. ومن هذه الأسباب.

١. التساهل في امتحانات النقل.
 ٢. التساهل في درجات أعمال السنة.
 ٣. وجود امتياز الامتحان الجوازي في امتحانات النقل.
 ٤. خفضت نسبة نجاح البنات نظرا لانشغالهن ولأول مرة في الأنشطة المختلفة.
 ٥. عدم وجود معايير للانتقال من المرحلة الإعدادية للمرحلة الثانوية.
 ٦. عدم كفاية المعلمين علميا وتربويا.^{٢١}
- دراسة مسحية تحليلية على المستوى الماكرو. وقد اتسمت الدراسة بالتحليل العظمى على المستوى الماكرو محاولة الوصول إلى الأسباب الأساسية وراء الظاهرة، وكان من النتائج الإيجابية لهذه الدراسة هو توقيت الدراسة والذي تلا النتيجة مباشرة في محاولة لاستدراج أسبابا لقصور ومعالجتها.

المقالة الثالثة: محمد إبراهيم كاظم، تطور قيم طلاب التعليم

العالي في عشر سنوات : دراسة تسعيه

وتهدف الدراسة إلى متابعة ورصد التغيرات القيمية تمهيدا للعمل على توجيهها، وذلك لشباب الجامعات والمعاهد العليا الذين يمثلون قيادات المستقبل، والأكثر تأثيرا في المجتمع خلال عشر سنوات وكانت العينة من ستين طالبة

وطالبة من طلاب السنتين الأخيرتين في الجامعة والمعاهد العليا، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التطور القيمي الحادث في قطاع البحث يسير بلا ضوابط بمعنى أن كثيرا من القيم الوظيفية لم تتطور بالصورة المطلوبة.

المقالة الرابعة: إبراهيم عصمت مطاوع، التوجيه التعليمي والمهني

يبدأ الكاتب مقالة في شرح مفهوم التعليم ليتعمق ليصل إلى تحديد مهمة الموجه. ويضع مطاوع عددا من الأسس التي يقوم عليها التعليم. وينتهي إلى شرح كل من التوجيه المهني والتوجيه التعليمي.^(٢٢)

المقالة الخامسة: حسن مصطفى وآخرون، التوجيه التربوي

دراسة أعدت بناء على طلب نقيب المعلمين بمناسبة مؤتمر المعلمين العرب. ويستهل كاتب الدراسة بتوضيح هدف التوجيه التربوي. وينتقل بعدها لعرض الخدمات الأساسية في التوجيه التربوي في الجمهورية العربية المتحدة، وتنتهي الدراسة بعرض عدد من النقاط للمناقشة.^(٢٣)

خامساً : المناهج وطرق تدريس والكتاب المدرسي

حظت مقالات المناهج ٢٢ من ٨٧ بنسبة ١٩,٤% من إجمالي عدد المقالات وتناولت القضايا معظم مناحي المناهج وطرق التدريس، وإن كان تركيز المناهج على العلوم والتربية الفنية في المقام الأول، ثم المواد الاجتماعية، واللغة العربية وهو ما ستوضحه الدراسة

أولاً: القضايا العامة

شملت قضايا المناهج بشكل عام ثلاث مقالات وكانت كالاتي:

المقالة الأولى: منير كامل، نحو سياسة أفضل لبناء المناهج الدراسية

يناقش الكاتب سياسة وضع المناهج، والتي ، والتي كانت قد فرضت من أعلى، ومن ثم فهي لا تتيح للمعلم النمو المهني؛ حيث أنه يضع مجموعة من القيود حول آرائه، كذلك أدى عدم تنسيق لجان المناهج إلى تفتيت وحدة المنهج، وبالتالي يقترح اللامركزية في إعداد المناهج كحل لصعوبات سياسات وضع المناهج، ويقصد باللامركزية هنا سلطة كل مدرسة لوضع مناهجها الخاصة، ثم يعرض رؤيته الجديدة والمعوقات وسبل حلها. (٢٤)

المقالة الثانية: أحمد خيرى كاظم، اتجاهات في تطوير المناهج الدراسية

يبدأ الكاتب بعرض أسباب الحاجة إلى تطوير المناهج، ثم ينتقل إلى رصد عدد من الخصائص الأساسية من وجهة نظره لعملية تطوير المناهج. (٢٥)

المقالة الثالثة: يوسف صلاح الدين قطب، تطوير مناهج التعليم في مصر

سعى الكاتب لنقد تجارب تطوير التعليم التي تتسم بالسطحية والشكلية، واستعرض تاريخ بعض التجارب المرتبطة ببعض التحولات المجتمعية مثل ثورة ٢٣ يوليو، ومن قبل صدور دستور ٢٣، ثم تجارب الوحدة وما بعد الانفصال. (٢٦)

ثانياً: مناهج العلوم

تضمنت مناهج العلوم أربع مقالات من واقع ٢٢ مقالة، وهي تحتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة للمقالات التي تناولت مناهج العلوم ودارت القضايا حول الموضوعات التالية

المقالة الأولى: محمد صابر سليم، اتجاه في تدريس العلوم

يتناول الكاتب ضرورة تطوير مادة العلوم، وما تم الأخذ به في خطة المنهج الجديدة من معايير وأسس لتحقيق الهدف من تعليم المادة. (٢٧)

المقالة الثانية: الدمرداش عبد المجيد سرحان، الرحلات والجولات في تدريس العلوم

يتناول الكاتب تطور العلوم، وأهمية الرحلات كوسيلة لتحقيق أهداف مادة العلوم، وينتقل منها إلى مزايا هذه الرحلات في تدريس العلوم مثل الملاحظة، تعميق الصلة بالبيئة، والمساعدة في التكوين الاجتماعي، وتنمية الميول والاتجاهات، والترفيه عن التلاميذ، ثم يتناول الكاتب كيفية تحقيق الأهداف السابقة، والخطوات اللازمة للإعداد للمرحلة. (٢٨)

المقالة الثالثة: محمد صابر سليم، العلوم في المدرسة الابتدائية الراقية

يتناول الكاتب أهمية تطوير العلوم في حياتنا متعرضا لأهم إنجازات العلوم. وينتقل سليم إلى عدد من الاعتبارات الواجب توافرها في مناهج العلوم. (٢٩)

المقالة الرابعة: الدمرداش عبد المجيد سرحان، وضع مناهج العلوم في المدارس الإعدادية والثانوية

يستعرض الكاتب مفهوم التعليم قديما، لينطلق منه إلى عرض المناهج الحديثة للعلوم ومحددات مناهج المراحل الحديثة للعلوم. وينتقل سرحان إلى شرح أهداف تدريس المادة ليخرج بعرض لمادة العلوم في المرحلة الإعدادية والثانوية. (٣٠)

المقالة الخامسة: إبراهيم بسيوني عميرة، تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من الحرب العالمية الثانية إلى أواخر الستينيات

تعرض الكاتب إلى تاريخ تدريس العلوم، حيث قسمها إلى أربع فترات موضعا أهداف كل مرحلة من هذه المراحل. ويخلص الكاتب لأهمية تأريخ المواد المختلفة. (٣١)

ثالثاً: مناهج الرياضيات

حظت الرياضيات بمقالة واحدة من إجمالي عدد مقالات المناهج وطرق التدريس وتناولت موضوع وحدة الرياضيات :

مختار حمزة، وحدة الرياضة

يطرح الكاتب فكرة وحدة الرياضيات بعيداً عن تجزئتها " جبر، هندسة، حساب" مستشهداً بعدد من النظريات في هذا السياق.^(٣٢)

رابعاً: مناهج اللغة العربية

شغلت مناهج اللغة العربية مقالتين فقط من إجمالي مقالات المناهج .

المقالة الأولى: عالم المدرسين، المجموعات في دروس المطالعة

يشرح المقال مميزات التقسيم إلى مجموعات أثناء عملية المطالعة بما يسهم في تنمية وتحفيز التلاميذ، ومساعدة المدرس على النقاط الضعفاء، وي طرح معيار " الاختبار المقتن" كمعيار يجب وضعه في الاعتبار عند التقسيم لمجموعات^(٣٣)

المقالة الثانية: محمد خيرى حري، رأى فى تيسير الكتابة العربية

دراسة توثيقية يتناول فيها الكاتب تاريخ كتابة اللغة العربية، وينتقل الباحث إلى اللغات السامية الأخرى التى استفادت من الخط العربى ومنها الفارسية، والتركية، والكردية. ويستعرض الكاتب بعد ذلك المحاولات التى عملت على تيسير الكتابة العربية والمشكلات التى تعترضها.^(٣٤)

خامساً: مناهج التربية الدينية

لم تشغل مناهج التربية الدينية سوى مقالة واحدة فقط وكانت كالاتى

أحمد المهدي، التربية الدينية في المدرسة الابتدائية

يشرح أهمية الاهتمام بتدريس التربية الدينية، وضرورة الاهتمام بها والأهداف المرجوة من تدريس المادة. (٣٥)

سادساً: مناهج اللغة الإنجليزية

شملت مناهج اللغة الإنجليزية مقالتين فقط من إجمالي ٢٢ مقالة في المناهج وتناول الآتي :

المقالة الأولى: المقالة الثانية عشر: فتح الباب عبد الحليم، أول كتاب فصور في تعليم اللغة

يطرح الكاتب تجربة لكتاب " الدائرة المصورة " في تعليم اللغة مستشهداً بالنظريات التربوية التي تدعم فكرة هذا الكتاب المصور (٣٦)

المقالة الثانية: المقالة التاسعة: حنا مرقص، دور اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية

يفرق الكاتب بين استخدام اللغة القومية كعامل مساعد للشرح واللجوء إلى الترجمة الحرفية بقصد توضيح البناء اللغوي للطلاب. ففي الحالة الأولى قد تكون هناك أهمية لاستخدام اللغة القومية في الإيضاح بينما تكمن الخطورة في الحالة الثانية. ويدلل الكاتب على وجهة نظره بعدد من الأمثلة التي يمكن أن يعتمد عليها المدرس. ٣٧

سابعاً: مناهج التربية الفنية

حظت مناهج التربية الفنية بنصيب كبير في المناهج حيث تساوت مع مادة العلوم وشغلت خمس مقالات تلخصها فيما يأتي

المقالة الأولى: التمس التعليمية، تجربة في تعليم الفنون: الطريقة والخامة

عرض المقال تجربة في تعليم الفنون والصناعات، وكيفية التغلب على مشكلات نقص المواد الأولية، والتجربة تمت في إحدى المدارس الإنجليزية.^(٣٨)

المقالة الثانية: عبد الغنى الشال، فلسفة الرمز في الفن المصري القديم
يشرح الكاتب أساليب الفن المصري القديم، والأسباب الموضوعية وراء اختيار أشكال ورموز معينة، وطرق صناعة خلق هذا الفن^(٣٩)

المقالة الثالثة: محمود بسيونى، مكانه المعرفة في التربية الفنية

ويستعرض فيها الكاتب أهمية التربية الفنية في إدراك المعرفة ومعنى الخلق وحقيقته للتلاميذ. وضرورة تدريب التلاميذ على كشف المعنى المتضمن في الفن وعلى إدراك المعاني المتنوعة التي تظهر في الأعمال الفنية المختلفة والإحساس بما بينها من صلات^(٤٠)

المقالة الرابعة: محمود بسيونى، دور يوسف عفيفى فى تطوير التربية الفنية

أعدت الدراسة بمناسبة الذكرى الثانية لوفاة يوسف عفيفى، ويستعرض فيها الكاتب إنجازات عفيفى فى الفن. والذي قد أرسى عدد من القواعد التى اتبعها فى الفن.^(٤١)

المقالة الخامسة: محمود بسيونى، مشكلات الصناعة فى تدريس الفن
يهدف المقال إلى كشف الدور الحقيقى الذى تلعبه الصناعة فى الفن، ويستطرد كاتب المقال فى شرح مفهوم الصناعة. وينتقل بعدها إلى متطلبات دلائل الصناعة. ويفرط الكاتب فى إعطاء الأمثلة المختلفة ليخلص فى النهاية لمفهوم الصناعة والتى تساوى المهارة التى يتطلبها العمل الفنى.^(٤٢)

ثامناً: المواد الاجتماعية

احتلت المواد الاجتماعية مقالتين فقط من إجمالي مقالات المناهج وهما:

المقالة الأولى: عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية

يطرح الكاتب إحدى طرق التدريس التي تم الأخذ بها في إحدى المدارس الثانوية، والتي تم بناء عليها وضع خطة خاصة بتدريس المواد الاجتماعية في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الثانوية.^(٤٣)

المقالة الثانية: نجيب يوسف بدوي، الطريقة العلمية في تدريس الجغرافيا

يشرح الكاتب الغرض من تدريس الجغرافيا مع توضيح أهمية الدور الذي تلعبه الجغرافيا في العصر الحالي. ثم ينتقل إلى الطريقة العلمية والترتيب السيكلوجي في تدريس المادة.^(٤٤)

تاسعاً: طرق التدريس:

تضمنت طرق التدريس مقالا واحدا وتناول القضية التالية :

المقالة الأولى: فتح الباب عبد الحليم سيد، ماذا يقول المدرسون عن التلفزيون التعليمي

يستعرض الكاتب بحثاً عن استخدام التلفزيون في ميدان التعليم بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية مستعرضاً أهداف البحث ثم عرض الخطوات التي اتبعتها البحث، ليخرج بتساؤل عن شعور المدرس العربي بالنسبة لاستخدام التلفزيون في العملية التعليمية.^(٤٥)

اتسم البحث بجانب جديد في مقالات الصحيفة وهو عرض تجربة جديدة في طرق التدريس. وهي دراسة على المستوى الميكرو.

سادساً: التعليم الفني

لم ينل التعليم الفني سوى مقالتين من مجموع المقالات العامة وعددها ٨٩ بنسبة ١,٧٨% وكانت القضايا التي تناولتها كالاتى :

سابعاً: التعليم الريفي

حظى التعليم الريفي على مقالتين بنسبة ١,٧٨% تناولتا الآتى :

المقالة الأولى: محمد الشهبي، التجريب الفني فى التعليم الريفي

يطرح الكاتب فكرة مدرسة ريفية تجريبية، ويتعرض فى مقاله للأهداف المبتغاة منها ثم ينطلق إلى دراسة طبيعة المجتمع الريفي، المناهج المفترض العمل بها.^(١٦)

دراسة على المستوى الماكرو، تستند إلى الأيدلوجية البراجماتية فى التربية لجون ديوى القائمة على البحث والتجريب الفني.

المقالة الثانية: رمزية الغرب، مدرسة القرية ودور المعلم فيها

تطرح الكاتبة وضع مدراس القرية وذلك من خلال عرض لبحث عن أثر التعليم الإلزامى فى قريتين، والذي يتناول وضع البنت الريفية فى هذه القرى، وخلصت الدراسة إلى:

١. قصر الهدف على التعليم الأساسى على القراءة والكتابة،
٢. أن نسبة النساء اللاتى يستطعن القراءة والكتابة حوالى ١,٧% من ١٠,٤%.
١. عدم وظيفية التعليم الأساسى. لم يساعد التعليم الإلزامى فى رفع الوعي الصحى.
٢. لم يستطع القضاء على الخرافات والعادات الضارة.
٣. لم ينجح فى إدارة اهتمام أهل القرية بالحوادث الجارية.

وتطرح الغريب عدد من البدائل التعليمية لمدرسة القرية للتغلب على السلبات السابقة^(٤٧)

دراسة مسحية على المستوى الميكرو. استندت البدائل التي طرحتها الباحثة على أسس بحثية مما أضفى على الدراسة الموضوعية.

ثامناً: علم النفس والصحة النفسية

حظى كل من علم النفس والصحة النفسية بنصيب كبير ليحتل المرتبة الثالثة من حيث الأهمية في صحيفة التربية فقد شملت مقالاته ١٣ مقالة من ٨٩ مقالة بنسبة ١١,٥٧% ورتبت الموضوعات وفقاً لتسلسلها التاريخي كما هو موضح أسفله .

المقالة الأولى: د. الف، كرولى، الصحة والتربية وأين يلتقيان

يطرح فيها الكاتب مفاهيم "الصحة الإيجابية" أو "الذات الكاملة" أو "الحياة كمفردات تعنى جميعها الصحة، التربية، وضروة الربط بينهما؛ وذلك من خلال الاهتمام بالصحة النفسية، ولم يقتصر الكاتب على الصحة البدنية، بل تتطرق إلى الصحة العقلية، وضروة الالتفات إلى صحة الطفل من جميع الجوانب بالتعاون بين المدرس والوحدة الصحية.^(٤٨)

دراسة منقولة عن أصل أجنبى، تشرح تكامل الاتجاهات الصحية الإسلامية وعلاقتها بالتوازن النفسى. ومن ثم التحصيل الدراسى.

المقالة الثانية: محمد خيرى حري، انى أكره القراءة

يناقش الكاتب مشكلة عدم التوافق الوجدانى وارتباطه بمشكلة صعوبة القراءة عند الأطفال مستشهداً بإحدى الحالات، ويربط مشكلة الضعف فى القراءة بمشكلة رفض المدرسة والأقران.^(٤٩)

دراسة حالة تهدف إلى ضرورة إلقاء الضوء على مشكلات التحصيل الدراسي وبين سلوك التلاميذ.

المقالة الثالثة: مصطفى فهمي ، ضعف البصر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية

يبدأ الكاتب مقالة بشرح ضرورة الالتفات إلى هذه النوعية من التلاميذ، ثم يصنف ضعف البصر. وي طرح الكاتب أسلوب تعامل المدرسة مع هذه الفئات بدءاً من تنظيم الدراسة، ووجوب وجود فصول خاصة، والأنشطة اللازمة لهذه الفصول ومقررات الدراسة، ومؤهلات وصفات المدرس. (٥٠)

المقالة الرابعة: عبد العزيز القوصي، الصحة النفسية وأثرها في كيان البست الغربي

يتناول كاتب المقالة أساليب الزواج المختلفة في مصر والدول العربية المختلفة، وما يترتب على هذا الزواج، ويدعو إلى ضروريات إعداد الأبناء لتحمل هذه المسؤولية ويخص بها الذكور لتحمل مسؤوليات الأبوة. (٥١)

دراسة تحليلية على المستوى الماكرو لنمط الشخصية المصرية والعربية، بعيدة عن المجال التربوي.

المقالة الخامسة: رمزية الغرب، العوامل ذات الأثر الفعال في شخصية المراهقة المصرية

دراسة عن حالة المراهقة في ضوء الظروف الاجتماعية والثقافية للمجتمع المصري، والعوامل التي تؤثر على بناء شخصية المراهقة، وطرق التصدي للمشكلات النفسية التي تعترضها. (٥٢)

المقالة السادسة: محمد خليفة بركات، المؤتمر الدولي الخامس عشر لعلم النفس بمدينة بروكسل ١٩٥٧

يستهل الكاتب مقاله بعرض فكرة عامة عن المؤتمر. وينتقل بعدها إلى نشاط وجدول المؤتمر.. ويعرض الكاتب باختصار شديد أهم النقاط التي تناولها المؤتمر. (٥٣)

لم تقدم الدراسة نتائج الدراسات المقدمة، وبالتالي لم تطرح أى رؤية جديدة يمكن الاستفادة منها فى التعليم فى مصر.

المقالة السابعة: مختار حمزة، تربية الذات

يركز كاتب المقال على المربي (مدرس، مفتش، ناظر) وضرورة مواجهة الذات، وبنائها، والارتقاء بها ومحاسبة الذات (٥٤)

دراسة نقدية حول مفهوم الذات اتسمت بالنظرة الموضوعية فى تشخيص مشاكل أنظام التعليم وتحليله من كافة جوانبه. وهى من الدراسات القليلة التى حاولت مشاركة كل أطراف العملية التعليمية وعدم إلقاء المسئولية على التلميذ فقط.

المقالة الثامنة: محمد يحيى العجيزى، مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال

يشرح الكاتب فى إيجاز طيبة المرحلة العمرية من السادسة، لينتقل بعدها إلى مشكلة زيادة النشاط مفسرا للسلوك المصاحب لهذه الظاهرة ويخرج منها باستعراض بعض الحالات المرضية المسببة لهذه الحالة، ليستنبط وسائل التشخيص والعلاج. (٥٥)

المقالة التاسعة: عبد العزيز القوصي، خصائص التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة

يتناول الكاتب خصائص مراحل النمو للأطفال منذ عامهم الأول في الدراسة وهو سن السادسة، وضرورة مراعاة مراحل النمو في تعليم الأطفال، ثم ينتقل إلى المرحلة الإعدادية، وطبيعة المرحلة، وما تتطلبه مراحل النمو المختلفة من أساليب للتعامل مع تلميذ هذه المرحلة سواء من تهيئة المناخ المدرسي أو عن طريق المناهج الدراسية. (٥٦)

المقالة العاشرة: إبراهيم عصمت مطاوع، مناهج علم النفس

يستعرض الكاتب المناهج المتبعة للوصول إلى نظريات وقوانين تفسر السلوك الإنساني. (٥٧)

دراسة على المستوى الميكرو، لم تطرح أي أفكار جديدة، أو توظيف لما أبداه الكاتب من عرض للمناهج المختلفة.

المقالة الحادية عشر: صحنه العالمين، الحاجة إلى التربية الإبداعية

يشرح كاتب المقالة ضرورة تنمية القدرة على التعبير الإبداعي، وأهميته لمواجهة متطلبات الحياة العصرية الجديدة، الأمر الذي تتطلب الانتقاء الجيد للقائمين على العملية التعليمية. (٥٨)

دراسة منقولة إلى العربية، مستندة على الفلسفة الأمريكية في التربية، تقدم رؤية جديدة في التعليم. كما تربط بين أساليب التعليم المختلفة وبين الديمقراطية. وهي المقالة الوحيدة التي ربطت بين التعليم والممارسة الديمقراطية سواء في الدراسات المنقولة عن لغات أخرى أو المقدمة من الكتابات المصرية.

المقالة الثانية عشر: إبراهيم محمد الشافعي، هل بالعلم وحده يعيش الإنسان

تهدف المقالة إلى القيم الروحية والخلقية للمجتمعات إلى لا يمكن أن يبقى عنها العلم وتطبيقاته ، وتناول فيها الكاتب قوة العلم وعجزه في نفس الوقت ضاربا المثل بحرب فيتنام وحرب العرب مع إسرائيل لفشل العلم إذا ما تجرد من القيم الإنسانية والمعايير الخلقية ، كما أشار الكاتب إلى وفاة الرئيس جمال عبد الناصر كمثال لفقد قيما روحية وخلقية كانت متجسدة في شخصه، وقد نبه الكاتب إلى ضرورة التأكيد على القيم الروحية والخلقية مع تنمية العلم في نفس الوقت الانتفاع بنتائجه، ثم أشار إلى خطاب الرئيس وتأكيداته على القيم في هذا الخطاب. (٥٩)

المقالة الثالثة عشر: فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، تطبيقات التحليل العامل في التربية

وتناول الكاتب مفهوم التحليل العالمي وتطوره في ميدان علم النفس وأهدافه، وقد قسم البحوث التي تعتمد على التحليل العامل إلى البحوث العاملية الاستطلاعية ، والبحوث التي تسعى إلى تحقيق بعض الفروض الخاصة بالعوامل المتوقعة ، وكانت من أهم استخدامات التحليل العامل كان في ميدان القدرات العقلية. (٦٠)

دراسة تهدف إلى عرض أحد المفاهيم الجديدة في مناهج علم النفس بشكل عام وفي مجال القدرات العقلية بشكل خاص. واتسمت بالشرح الوافي والتفسير للمفهوم الجديد.

تاسعاً: الأنشطة التعليمية

شغلت قضايا الأنشطة التربوية أربع مقالات بنسبة ٣,٥٦% نوجزها في الآتي

المقالة الأولى: محمد خليفة بركات، الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية

يشرح الكاتب الأسس النفسية للهوايات المختلفة، ثم ينتقل إلى شرح الفروق الفردية في القدرات العقلية، الفروق الفردية في الميول، ثم الفروق الفردية في الصفات المزاجية والخلقية. ويقترح كامل عدد من الهوايات التي يمكن إدخالها في المدرسة. (١١)

المقالة الثانية: إبراهيم عصمت مطاوع، تطور استخدام الوسائل التعليمية

استعرض الكاتب تاريخياً نشأة الحاجة إلى الوسائل التعليمية ، ثم دور الوسائل التعليمية في تسهيل التعلم والتعلم ، ثم تناول نتائج الأبحاث وآراء المدرسين عن أهم الأنوار التي تقوم بها الوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها (١٢)

المقالة الثالثة: محمود النبوي الشال، القيم الفنية والجمالية في الوسائل التعليمية

يطرح الكاتب مفهوم الوسيلة التعليمية وأهميتها، ومدى ارتباط الوسيلة بالفن التشكيلي. ثم يستعرض عدد من العوامل الأساسية اللازمة لتحقيق الهدف المرجو منها. (١٣)

المقالة الرابعة: سعد الخادم، الرحلات المدرسية وكيف يفيد منها الطلاب

يطرح كاتب المقال أسلوب الرحلات المتبع لينطلق منه إلا ضرورة تعديل هذه الأهداف وتوظيفها. وبالتالي يطرح الخادم ضرورة ربط دراسة الأماكن الأثرية بالجوانب التاريخية والاجتماعية ومحاولة الربط بين الظروف الاجتماعية القديمة، وما يراها في الوقت الالى من خلال بعض الأمثلة. (١٤)

عاشراً: إعداد المعلم

شغلت الدراسات المتعلقة بإعداد المعلم ثلاثة دراسات من ٨٩ دراسة بواقع ٢,٦٧%. مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تداخل مع بعض الدراسات الأخرى تم تصنيفها وفقاً للفكرة الرئيسية لكل دراسة.

المقالة الأولى: كمال زاهر، وظيفة مدارس المعلمين الريفية

يشرح الكاتب الحاجة التي دعت إلى إنشاء هذه النوعية من المدارس، والسبيل لتحقيق الهدف منها. ويشرح زاهر التوازن بين المدينة والقرية، وكيف إن تطوير الريف يأتي من المدينة وبالتالي من الخارج، فبالنظر إلى كون أشبه بالبضائع المصدرة من المدينة إلى الريف، وعليه فهي دوافع مصطنعة، ولم تخرج إلى حيز التنفيذ. ويخرج الكاتب بتصور للمنهج المقترح لتطوير الريف. ومن هنا يمكن تفهم أهمية مدارس المعلمين الريفية. والتي تتحدد بناءً على ما سبق عمل المدرس الريفي.^(٦٥)

ويخرج الكاتب بتصور للمنهج المقترح لتطوير الريف. ومن هنا يمكن تفهم أهمية مدارس المعلمين الريفية. والتي تتحدد بناءً على ما سبق عمل المدرس الريفي ومنهجية.

جمعت الدراسة بين إعداد المعلم، والمدارس الريفية، واتسمت الدراسة بالمستوى الماكرو في التحليل بشكل نقدي قدمت على أساسه رؤية جديدة لتطوير المدارس الريفية ومن ثم تدريب العاملين بهذه النوعية من المدارس.

المقالة الثانية: محمد أحمد الغنام، العوامل التي تهيئ للمدرس تحقيق دوره في العملية التعليمية.

يتناول الكاتب أهمية المعلم، وما ناله من عناء في الفترات الأخيرة، ومنها يحاول الكاتب رصد عدد من العوامل التي تدخل في عملية إعداد المعلم بدءاً

من التكوين الشخصى إلى التكوين المهنى وضرورة النظر للمعلم بنظرة واقعية وفقاً لهذه العوامل بعيداً عن النظرة الرومانسية.

وحدد الغنام للنظرة الواقعية أبعاد ثلاثة، ويخرج منها إلى ضرورة العمل الإيجابى القائم على النظرة الكلية ومستلزماتها من تعاون، تكاتف، تنسيق، تنظيم، حتى يستطيع المعلم القيام بالدور المنوط له به.^(٢٦)

دراسة نقدية واقعية يمكن إسنادها إلى الفلسفة البراجماتية الأمريكية على الرغم من تعارض هذه الفلسفة مع الاتجاه الاشتراكى الذ تم الأخذ به فى هذه الفترة.

المقالة الثالثة: محمد بسيونى الخطيب، المدرسة الابتدائية الملحقة، ودورها فى نشر التجارب الناجحة

دراسة بحثية تهدف إلى رسم صورة واقعية لأرضية المدرسة الابتدائية التى تلحق بدار المعلمين والمعلمات. وقد قام الباحث برسم لهذه الصورة فى قرية بى العرب. ليخرج من الدراسة بعدد من التوصيات نوجزها فى:

١. ضرورة عقد حلقات تدريبية تخصصية تحت إشراف جامعى.
٢. تزويد المدارس بالوثائق والدراسات المقارنة الخاصة بمثل هذه التجارب.
٣. إعداد القوى البشرية اللازمة للعمل بهذه النوعية من المدارس.
٤. تكوين لجنة محلية تضم المعنيين فى هذه الهيئات.
٥. تنظيم العلاقة بين المدرسة الملحقة، وبين المدارس المناظرة.
٦. تشكيل مجلس أعلى للتجريب التربوى.^(٢٧)

دراسة وصفية لم تطرح رؤية واضحة من الوصف سواء بالسالب أو الموجب. وبالتالي خرجت التوصيات شكلية.

المقالة الثالثة: محمد منير مرسى، مهنة التعليم

يتناول الكاتب مهنة التدريس حيث يبدأ يطرح تساؤلات حول مفهوم وحقيقة مهنة التدريس، وطبيعتها، وأهم المعايير الواجب توافرها العاملين بها. ويبدأ الكاتب بشرح هذه المعايير في ضوء العملية التعليمية.^(٦٨) دراسة على المستوى المذكور، وعلى الرغم من أن الكاتب قد هدف إلى وضع معايير تحكم المهنة إلا أنه أغفل القوى والعوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية التي تحدد الإطار الشامل لهذه المهنة. وبالتالي لم تخرج الدراسة عن التنبؤات الواجب توافرها في مهنة التدريس.

الحادي عشر: الدراسات المقارنة

حظت الدراسات المقارنة بخمسين مقالة بنسبة ٤٥,٤٥% تعرضها في

الآتي:

المقالة الأولى: أحمد البدوي، نظام التعليم في العراق

ويتناول الكاتب فيها النظام التعليمي في الجمهورية العراقية من حيث سياساته، والسلم التعليمي.^(٦٩)

دراسة مقارنة لم تخرج عن نطاق وصف النظام التعليمي دون أي عرض لمشكلات النظام أو إيجابياته. بما يحقق الهدف من الدراسات المقارنة.

المقالة الثانية: أبو بكر نعام، نظام التعليم في ليبيا

يتناول الكاتب نظم التعليم في ليبيا قبل الاستقلال، ثم يتعرض لنظام التعليم بعد أن نالت البلاد استقلالها، والمجهودات المبذولة في تطوير التعليم، كما استعرض الكاتب السلم التعليمي ونظم الامتحانات، والكتب الدراسية مع استعراض لبعض المشكلات التعليمية التي يواجهها التعليم في ليبيا.^(٧٠)

دراسة مقارنة غير محددة الهدف منها. واعتمدت على الوصف والخروج بالمشكلات دون عرض لأي وجهة نظر يمكن الاستفادة منها أو تحديد أوجه الاختلاف والشبه بين نظامي التعليم في مصر وليبيا.

المقالة الثالثة: محمد نيل نوفل دراسات في التربية السوفيتية .

يطرح الكاتب الفجوة بين الدراسات المستندة على الفلسفة الغربية والأمريكية بالتحديد، وبين الدراسات في الفلسفة السوفيتية ، حيث أن الفكر التربوي في مصر كانت تسوده التيارات الغربية وخاصة الأمريكي، وتناول الكاتب الطبيعة التطبيقية للتربية، وأهداف التربية الشيوعية.(٧١)

دراسة عن طبيعة الفلسفة الماركسية في التربية لم تخرج عن شروح الفلسفة التي يطرحها الباحث وإلى أي مدى يمكن الاستفادة منها في المجتمع الاشتراكي أو طرح مقارنة بينها وبين الفلسفات الأخرى.

المقالة الرابعة: أحمد حسن الرحيم . التربية المقارنة: أهميتها ونشأتها

تناول الكاتب أهمية التربية المقارنة وأهمها الهدف النظري، الهدف الحضاري، الهدف السياسي، الهدف الإصلاحي. أيضا تناول نشأة التربية المقارنة وتطورها في الغرب.(٧٢)

اقتصرت الدراسة على تقديم فكرة الدراسات المقارنة دون طرح إمكانيات الاستفادة منها في الدراسات المصرية. كما لم يقترح أمثلة لدراسات يمكن الاستفادة منها في النظام التعليمي المصري. واكتفت الدراسة بعرض الآراء المختلفة حول التربية المقارنة بدون عرض لوجهة نظر الكاتب نفسه.

المقالة الخامسة: يوسف خليل يوسف، انطباعات عن التعليم في

بولونيا الشعبية

دراسة عن نظام التعليم في جمهورية بولونيا الشعبية، والدراسة نتيجة زيارة قام بها الكاتب للتعرف على نظام التعليم بها. ويتعرض الشال لكل مناحي

النظام التعليمي ببولونيا مستهلاً بعرض أولى عن البلاد والنظام السياسي والتركيبية الاجتماعية لينطلق منها إلى نظام التعليم بتفاصيله المتعددة. (٧٣)

على الرغم من الدراسة تمت على المستوى الماكرو واضحة القوى والعوامل المختلفة والمؤثرة على نظام التعليم في بولونيا، إلا أنها لم تقدم فكراً جديداً يمكن الاستفادة منه في النظام التعليمي. ومن ثم اقتصرَت الدراسة على مرحلة وصف النظام.

الثاني عشر: تطوير وتكنولوجيا

حظت المقالات التي تناولت التعليم من زاوية التطوير والتكنولوجيا بنصيب وافر من مجموع المقالات التي تم حصرها حيث بلغت ثلاثة عشر مقالة بنسبة ١١,٥٧%

المقالة الأولى: محمد أحمد بثوتة، تطوير المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها

يتعرض الكاتب إلى فكرة المدرسة الابتدائية وأهدافها بعد الثورة، وينتقل بعدها إلى المدرسة الإعدادية عامة. وينتهي بغرض عام للمدرسة الإعدادية العملية، وأهدافها، والتي تشترك إلى حد كبير مع أهداف المدرسة العامة. (٧٤)

اتخذت الدراسة الشكل التبريري لفكرة إنشاء المدرسة الإعدادية العملية مع عرض لبعض المقترحات التي من شأنها رفع مستوى هذه النوعية من المدارس.

المقالة الثانية: محمد الهادي عفيفي، المدرسة الثانوية: تطورها وتنظيمها وأهدافها في المجتمع العربي

يستهل الكاتب مقاله بعرض أهمية التعليم الثانوي بإيجاز شديد لينطلق منه إلى استعراض عدد من المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي، ويعود الكاتب

منها إلى التعليم الثانوى فى المجتمع العربى الجديد الذى يبدأها بعرض للتعليم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية فى مصر. مستعرضا أهداف المرحلة الأخيرة، والتي تحتل القومية العربية أولى هذه الأهداف، يليها تنمية الحساسية الاجتماعية، وتنمية الاتجاه العلمى، وتحقيق النمو المتكامل للشخصية. (٧٥)

دراسة تبريرية لسياسات التعليم الثانوى فى مصر، واقتصرت على توضيح وضع التعليم الثانوى فى مصر، دون شرح لوضع التعليم فى الدول العربية. وبالتالي جاءت الأهداف التى طرحها الكاتب لا تخرج عن دائرة الينبغيات. ومن الواضح أن الكاتب حاول أن يلبس الدراسة ثوب القومية العربية لتتفق مع مرة المد القومى التى خبرتها المنطقة فى هذا الوقت.

المقالة الثالثة: يوسف صلاح الدين قطب، كلمة المحرر

كانت الكلمة الأولى رثاء للرئيس الراحل جمال عبد الناصر، أما الكلمة الأخرى فهى عن العام الدولى للتربية ودعوة إلى تركيز الاهتمام على جانب من جوانب التربية ألا وهو التربية فى عصر العلم والتكنولوجيا بقصد السعى إلى تحسين التعليم ومسايرته لمتطلبات العصر، وقد استعرض المحرر متطلبات العصر والتحديات التى تواجه المجتمع العربى. (٧٦)

لم ترقى الكلمة بمستوى الحدث، وهى المقالة الوحيدة التى تعاملت مع الحدث. مما عزل العدد عن الأحداث الداخلية الهامة فى البلاد، بالإضافة أنه وعلى الرغم من أن استخدام مفردة التعليم والتكنولوجيا ظهر فى الخطاب السياسى بعد حرب ١٩٦٧، والتمهيد لمؤتمر التعليم فى الدولة العصرية لم تشر مقالات المحرر إلى ألى منهما لتكون المرجعية الوحيدة للعدد هو العام الدولى للتربية، والتى كان من الهام الإشارة إلى الاتساق الزمنى للمنحنى الجديد فى التعليم مع ما يدور على الصعيد العالمى.

المقالة الرابعة: محمد نجيب شويل، سميحة عبد الله العام الدولي للتربية ومنجزاته .

وهي دراسة توثيقية عن فكرة تحديد الأمم المتحدة لعام ١٩٧٠ كعام دولي للتربية، وذلك بعد إصدار اليونسكو لدراسة عام ١٩٥٧ بعنوان "الأمية العالمية في نصف قرن " وقد أظهرت تلك الدراسة أن ٧٠٠ مليون نسمة من السكان التي تزيد أعمارهم عن ١٥ سنة أميين كما أن هناك ٢٥٠ مليون طفل لم تستوعبهم المدارس، ولهذا وجهت الدراسة انتباه الدول على ضرورة التركيز على التعليم قبل بداية أول خطة عشرية للتنمية والتي بدأت عام ١٩٦٠ . وكان هدف العام الدولي للتربية هو النهوض بالجهود الدولية في ميدان التدريب والتعليم، والعمل على تنمية الموارد البشرية في مستهل العقد الثاني للتنمية، ثم استعرضت المقالة جهود بعد الدول في هذا المجال ومنها جهود الجمهورية العربية المتحدة. (٧٧)

المقالة الخامسة: إبراهيم بسيوني غميرة، عصر العلم والتكنولوجيا .

وقد استعرض الكاتب فيها خصائص العصر للعلم والتكنولوجيا وكانت أهمها أن العلم أصبح قوة دافعة للتكنولوجيا، الانفجار في المعرفة، التطور السريع للتكنولوجيا، وازدياد أهمية التربية، كما نبه الكاتب إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الأخرى للتربية. (٧٨)

اكتفت الدراسة بوصف التطورات الحادثة في مجال التكنولوجيا لتخرج بعدد من الينابيع التي تصلح لكافة مناحي الحياة، وبالتالي لم يقدم اقتراحات معينة لتطوير التربية في مصر.

المقالة السادسة: محمد إبراهيم كاظم، التربية والإنتاج فى عصر العلم والتكنولوجيا

وتناول الكاتب العلم والتكنولوجيا من منظور التخطيط للتربية وعلاقتها بالإنتاج والتنمية، وتناول فيها مفهوم الإنتاج ومفهوم التربية ومتطلبات الإنسان العصري، مسئولية المدرسة، ومتطلبات المدرسة العصرية.^(٧٩) لم تخرج الدراسة عن الدراسة التى سبقتها من توضيح التطور التكنولوجى ، لتخرج هى الأخرى بعدد من الينبغيات المعادة.

المقالة السابعة: على شلتوت، التربية بين العلم والفن والتكنولوجيا

تناول فيها الكاتب التربية والتغير الثقافى، مفهوم التربية ، أنواع العلوم ومركز علم التربية بينها، ثم التربية كعلم تطبيقى أو تكنولوجى، وأخيرا التربية كفن.^(٨٠)

المقالة الثامنة: رشدى لبيب : خصائص عصر العلم والتكنولوجيا ومطالبه التربوية.

هدف الكاتب فى هذه المقالة إلى إبراز بعض خصائص عصر العلم والتكنولوجيا مع الإشارة إلى بعض ما تفرضه هذه الخصائص على التربية بوجه عام والتربية فى مجتمعنا بوجه خاص، وكانت أهم هذه الخصائص تغير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى تشابك المعارف مع ازدياد التخصص، تجاوز الإنسان حدود حواسه الطبيعية، تجاوز مرحلة الاعتماد على الموارد الطبيعية المباشرة ، شيوع المنهج العلمى فى التفكير فى جميع مجالات الحياة، تزعزع كثير من القيم والمفاهيم التقليدية، تشابك الثقافات وتقليل الحواجز بين المجتمعات المختلفة ، ثم تناول الكاتب تحديات العصر للمجتمع العربى وواجب التربية نحوها.^(٨١)

المقالة التاسعة: محمد محمد فضالى، التربية لأوقات الفراغ فى عالم سريع التغير

وتهدف المقالة إلى لفت الأنظار إلى أهمية الفراغ وتوجيه الاستمتاع به والإفادة منه، ليكون داعيا لاستكمال الحياة بالعمل على توفير عدد من المهارات مثل تذوق الجمال والفن والاهتمام بالصحة، ثم أشار إلى دور المناهج والمدرسة فى تنمية هذه المهارات. (٨٢)

المقالة العاشرة : أحمد خيرى كاظم، التكنولوجيا التعليمية

تناول فيها الكاتب دور التكنولوجيا فى حل مشكلات التعليم ، كما تناول مفهوم التكنولوجيا التعليمية وأنواع التكنولوجيا وفوائدها للتعليمية، وأخيرا تناول بعض الاعتبارات الهامة فى استخدام تكنولوجيا التعليم. (٨٣)

المقالة الخادية عشرة: محمد سيف الدين فهمى، التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى

تناول الكاتب عدة نقاط لإبراز الآثار التى فرضها التقدم التكنولوجى على العالم العربى أهمها التقدم التكنولوجى والتغير فى بنية الوظائف حيث أختفت العديد من المهن وحلت محلها مهن جديدة، كما تناول دور التقدم التكنولوجى فى التغير فى التركيب الاقتصادى، أيضا التقدم التكنولوجى والتغيرات فى مفهوم المهارة والتخطيط للتعليم والقوى العاملة وأهمية التوجيه المهنى والتربوى والنظرة نحو التعليم العام والتعليم الفنى. (٨٤)

المقالة الثانية عشرة: محمد منير حسونة، التعليم الصناعى ومتطلبات العصر

تناول الكاتب مجموعات المهن التى فرضها التقدم التكنولوجى، كما دعى إلى العمل على استثمار كم السكان المتزايد عن طريق التنمية الصناعية التى تضمن الاستثمار الأمثل للموارد البشرية ، ولضمان ذلك اقترح الكاتب عدة

مقترحات من أهمها : إسناد مهمة إعداد الصناع إلى المؤسسات الصناعية المختلفة وإلحاق المدارس الصناعية بهذه المؤسسات ، أيضا تدعيم الكليات المتخصصة في تخريج المهندس التربوي مثل كلية المعلمين الصناعية، تضافر الجهود لرفع مكانة العمل اليدوي والفني.^(٨٥)

المقالة الثالثة عشر: حسين سليمان قورة ، التربية مدى الحياة ضرورة من ضرورات عصر العلم والتكنولوجيا

وتناول الكاتب فيها مفهوم التربية مدى الحياة وأهميتها والأسس التي تقوم عليها، وأهم العناصر التي يجب التركيز عليها في المناهج الدراسية ومن أهمها حسن الاتصال بالآخرين، الإلمام باللغة القومية، تنمية القدرة على التركيز والملاحظة، والتعرف على مصادر المعلومات والقدرة على العمل التعاوني مع الآخرين.^(٨٦)

لم تخرج الدراسات الخاصة بالتربية في عصر العلم والتكنولوجيا بأي طروحات من شأنها رسم صورة لكيفية الاستفادة من عصر العلم والتكنولوجيا. وبالتالي توقفت على عدد من الينبغيات والتي كادت أن تكون كلها متشابهة باستثناء دراسة حسين كامل سليمان حيث تظهر مفردة التربية مدى الحياة لأول مرة في الدراسات التي تم التعرض لها في الدراسة الحالية. وبالتالي أصبحت الدراسات أشبه بالدراسات التقليدية مضافا إليها مفردة العلم والتكنولوجيا.

ثانياً : القضايا السياسية العامة

لم تشغل القضايا السياسية اهتمامات صحيفة التربية؛ حيث لم تزد عن مقالتين هما في الواقع افتتاحية العدد لرئيس التحرير. والتي كانت في معزل عن باقي ما تضمنته الصحيفة من مقالات.

المقالة الأولى: محمد فريد، لتحرر من الآن

يتناول الكاتب فترة ما قبل الثورة، والمميزات التي قدمتها الثورة، والتي تتخلص من وجهة نظر الكاتب في مفرتين هما التحرر، المستولية؛ ثم يستطرد في شرحهما ليصل في نهاية مقاله إلى وضع المعلم ودوره في المرحلة الجديدة^(٨٧)

رئيس التحرير، التربية عدو الاستعمار

افتتاحية العدد لرئيس التحرير وطرح فيها بإيجاز شديد فكرة التربية كعدو للاستعمار، ومن ثم ما لها من دور في مواجهة الاستعمار، وتربية الشعوب لتحمل حوادث المستقبل.

رابعاً: قضايا القومية العربية

المقالة الأولى: عبد العزيز القوصي، الأهداف القومية ورسالة المعلم

يشرح فيها كاتب المقال الأهداف القومية ورسالة المعلم. ويتناول القوصي دور المعلم في النهوض بالوطن، وتحقيق أهدافه القومية، وتربية الأفراد تربية تكفل النهضة للوطن، والعمل على تحقيق العدالة الاجتماعية، ورفع مستوى الاعتزاز بالقومية. كما طرح ضرورة التدريب على الديمقراطية السليمة المستنيرة، وإبراز مكانة مصر للعالم.^(٨٨)

المقالة الثانية: أبو الفتوح رضوان، الكتاب المدرسي بين القومية والعالمية

يتناول الكاتب قضية القومية والكتاب المدرسي. ويستهلها بشرح مفهوم القومية العربية في الدراسات المختلفة، وانعكاسها على المناهج الدراسية مستشهداً ببعض النماذج الأجنبية. وينتقل بعدها إلى الجهود العالمية لتنقية الكتاب المدرسي والتي قسمها إلى هيئات دولية (عصبة الأمم) هيئات عالمية مثل هيئة

كارنيجى، مكتب السلام الدولى) العلاقات المتجاور بين الدول التى لها صفة الجوار وتتأثر بالتاريخ المشترك بينهم.

وينطلق رضوان بعد ذلك إلى العالمية فى الكتب المدرسية بعد الحرب العالمية الثانية. ومجهودات اليونسكو فى المقام الأول بتنقية الكتب، وتزامن أو تلى اليونسكو مجهودات أخرى من بعض الدول لمراجعة كتب الدول الأخرى للوقوف على ما كتب عنها. مع استمرار عمل المنظمات الأخرى السابق الإشارة إليها.

ثم ينتقل الكاتب بعد ذلك إلى دور جامعة الدول العربية من خلال لجنة دراسة الكتب المدرسية التاريخية فى الدول العربية. ويخرج الكاتب بعمل مقارنة للقضية من منظوري العالمية والمحلية، ويستعرض الآراء المعارضة والموافقة لهذه المجهودات.

وينطلق رضوان من النقاط السابقة لتصحيح بعض المفاهيم، والتي يخرج منها إلى أن القومية لا تعنى الحرب على الآخرين، أو إثارة البغضاء بين الشعوب، وإنما تعمل على تعزيز قيمة قومية الشعوب وخاصة الشعوب العربية؛ والتي تؤدي إلى التفاهم العربى، والوحدة العربية.

رؤية تحليلية للخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

اتسم الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية بعدد من الخصال يمكن توضيحها فى النقاط التالية :

جاءت اهتمامات صحيفة التربية فى عينة الدراسة على قضايا معينة، وتراوحت هذه القضايا من حيث الأهمية، مما يعكس اتجاهات الصحيفة وما يمكن ان تعكسه من فكر تربوى فى فترات الدراسة. ولكى تتضح الرؤية السابقة نفرد الجدول التالى ليوضح تسلسل القضايا من حيث الأهمية :

ترتيب القضايا التي تناولتها صحيفة التربية وفقا لعدد المقالات

للقضية	عدد المقالات
المناهج وطرق التدريس	٢٢
تطوير وتكنولوجيا	١٣
علم نفس وصحة نفسية	١٢
سياسة تعليمية	١٠
الدراسات المقارنة	٦
التقويم	٥
الإدارة	٤
الأنشطة التربوية	٤
قضايا عامة	٣
إعداد معلم	٣
تعليم ريفي	٢
تعليم فني	٢
تخطيط	١
سياسة	٢
قومية عربية	١

انتمت معظم القضايا بالتحليل على المستوى الميكرو. مما جعل معظم القضايا قضايا جزئية منفردة عن واقع التعليم باعتباره منظومة متكاملة. انتمت معظم القضايا بالتركيز على القضايا التربوية فقط، بعيدا عما يجري من أحداث خارج النظام التعليمي على الرغم من أن السنوات التي عملت إليها الدراسة سنوات حاسمة في تاريخ البلاد، وبالتالي جاءت أشبه بجزيرة معزولة عن النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي في مصر. اتخذت معظم الدراسات المنحى التبريري لوضع النظام التعليمي وتمجيد ما اتخذته الثورة من إجراءات من إجراءات تطوير التعليم، وعلى الرغم من اتفاق

الدراسة على ما تم من إجازات عقب الثورة، إلا أنها افتقدت الروح النقدية فى التحليل باستثناء عدد قليل من الدراسات.

احتلت الدراسات البحثية عدد قليل من القضايا. ما جعل معظم القضايا بعيدة إلى حد كبير عن التعمق فى المشكلات التعليمية واكتفت بقشور النظام التعليمى. وبالتالي فتركزت معظم القضايا كما وضع الجدول عليه على المناهج وطرق التدريس فى المقام الأول. أو تدريس مواد بعينها مثل التربية الفنية، والعلوم. وعلى الرغم من اقتناع الدراسة بما لهذه المواد من أهمية إلا أن معظم الدراسات قد أغفلت اللغة القومية ومواد التنشئة الاجتماعية والسياسية مثل مجموعة المواد الاجتماعية المختلفة على الرغم من حرص الخطاب الرسمى بشقيه على التركيز على هذه المواد. أو من خلال الأنشطة التربوية التى كانت تسود المناخ المدرسي بدءاً من طابور الصباح والنشيد الوطنى وانتهاءً بتنظيم الضبط داخل المؤسسة التعليمية.

على الرغم من الاتجاه الاشتراكي للدولة إلا أن الثقافة الرأسمالية هى التى سادت الفكر التربوى والخطاب غير الرسمى حيث تركزت فكرة " ماذا تعلم المدرس؟ " على معظم الكتابات من حيث مهمتها فى تعليم بعض القضايا التقنية، وقواعد السلوك الصحيح، قواعد النظام القائم بأوضاعه دون الخوض فى تفاصيل هذا النظام المعقد المتشابك مع أجهزة الدولة الأيدلوجية الأخرى. (٨٩).

إلا أنه رغم هذه الملاحظات العامة، إلا أن الدراسة لا تنكر الدور الريادى لصحيفة التربية بخلق مجتمع تربوى وإن كان شديد التخصص فى ما أنشأ من أجله، كذلك فقد كان لإسهامات رابطة خريجي كلية التربية، وصحفياتها دوراً أيضاً فى تشكيل وعى قومى - ليس على المستوى لسياسى - فى روابط تعليمية بين البلدان العربية من خلال الدراسات المقارنة ودراسات نظم هذه الدول.

رؤية نظرية فى الخطاب التعليمى غير الرسمى

تناولت الدراسة فى فصلها الثالث طبيعة الدولة المصرية من حيث كونها دولة عسكرية تعتمد على النظام الديكتاتورى فى الحكم، ومن ثم فإن هامش الديمقراطية والتي زعمت الدولة منحه منذ الثورة لم يكن بالهامش الفاعل فى إحداث تغيرات جوهرية فى النظم التابعة للنظام الأم، أو خلق رأى عام يستطيع أن يعبر عن رؤية واضحة لما يجرى على الساحة من متغيرات. فقد أجمعت دراسات الاجتماع السياسى ودراسات الرأى العام على أنه ليس مجرد حاصل جمع الأحكام والتقييمات الفردية المتصلة، بل هو فى واقع الأمر نتاج اجتماعى لفعالية الاتصال والتأثير المتبادل بين العديد من القوى المجتمعية المختلفة، ويكون الرأى العام فى هذه الحالة انعكاسا لتفاعل هذه القوى بعضها ببعض الآخر.^{١٠}

فكما ذهبت دراسات الاجتماع السياسى حول طبيعة الدول التسلطية والتي بحكم ممارستها التي أصبحت ممارسات اعتيادية منه خلال التحكم البيروقراطى من جهة ومركزية الدولة من جهة أخرى. مما يزيد من تدخل الدولة فى المجتمع والاقتصاد لتحقيق غايتها. وما يزيد من تسلط الدولة ضعف المؤسسات المجتمع المدنى والذي يؤدي ضعفه بالتبعية إلى زيادة التسلطية^{١١}. بما يمكننا القول بأن هناك علاقة عكسية بين الدولة ومؤسسات المجتمع المدنى بما يحقق المعادلة التالية:

كلما زادت سلطة الدولة. ← ضعف المجتمع المدنى

كلما زادت قوة المجتمع المدنى ← كلما قلت سلطة الدولة

وفى هذا السياق يفهم كل منهما على فرض ذاته داخل الدولة من خلال القوة التنظيمية لكل منهما. ولكن إذا طبقنا هذه القضية على حال مصر فنجد أن تدخل الدولة العسكرية فى الحكم إبان ثورة يوليو وفشل التجربة الليبرالية قبل الثورة مهد المذاهب لتسلط الدولة من خلال وسائل القمع الأيدلوجية المتمثلة فى الخطاب السياسى والرسمى للمؤسسات المختلفة والذي ظل مظللا على الحياة

الاجتماعية أعطى مشروعية التدخل الحاد فى شئون الدولة وأعطى للبيروقراطية العسكرية الشرعية فى الإمساك بتقاليد الأمور فى يديه.

وفى محاولة أخرى لاستعادة الديموقراطية بعد نكسة يوليو ١٩٦٧ من خلال ديموقراطية الحزب الواحد (الاتحاد الاشتراكى) لم تستطع الدولة أو الأفراد اقتناص الفرصة نتيجة للخوف المتبادل وعد التعود على السلوك الليبرالى. وما ساد فترة ما بعد الثورة من عنف مؤسسى اتجاء القيادات المختلفة والزج بهم فى السجون. فكانت النتيجة ديموقراطية مشوهة.

وفى محاول النظام مرة أخرى إعطاء الفرصة لمزيد من الديموقراطية، كانت أيضا ديموقراطية عسكرية، ولم تستطع الأحزاب مع بريق الأمل الضئيل أن تعيد تنظيم صفوفها. فتحولت من منابر إلى أحزاب سياسية. ولم تستطع أن تقدم أو تطرح بدائل أو رؤى جديدة على الشعب. ومع دخول الحكومة المنافسة الحزبية من خلال الحزب الوطنى أصبح خطاب الحزب هو خطاب الحكومة فى مقابل عجز الخطابات الأخرى.

ومن هنا يمكن مناقشة من المتسبب فى غياب خطاب ديموقراطى. وحقيقة الأمر أن كل من الخطاب الرسمى والخطاب غير الرسمى يُخدم كل منهما على الآخر بمعنى أن غياب الديموقراطية وضعف مؤسسات المجتمع المدنى وتسلطية الدولة يجعل الخطاب يدور فى دائرة مفرغة لا يمكن الفكك منها إلا إذا كانت هناك مشاركة سياسية حقيقية على المستوى الشعبى فى القضايا المصيرية مثل التعليم والصحة. فإذا ما تمت هذه المشاركة سواء بمنح أو انتزاع الديموقراطية سيتغير شكل الخطاب السياسى الرسمى وغير الرسمى بشكل عام. والخطاب التعليمى بشكل خاص؛ بما يحقق سياسة تعليمية واضحة تنصهر فيها كافة القوى الاجتماعية المختلفة المشاركة فى صنعها. وبالتالى فى إعادة إنتاج ذاتها.

وهذا يقصر غياب التناول المجتمعى لقضايا التعليم كما اتضح من تحليل كل من برامج الأحزاب، والعينة المنتقاة من صحيفه التربية - لسان حال

التربويين-، كما يفسر أيضا عدم وضوح الرؤية على مستوى السياسة التعليمية، أو تحاشي اقتراح تصورات في هذا المجال تواكب التغيرات السياسية والاجتماعية التي خبرتها مصر في هذه الفترة، ويمكن القول إن هذا المرقف الذي اتخذته معظم التربويين والسياسيين -بوعى أو بدون وعى- جعل من التعليم نظاما تابعا للنظام السياسي، وبوقا دعائيا له، دون تحليل عميق أو رسم خطط حقيقية لترسيخ المبادئ السياسية المعلنة في الخطاب الرسمي، وتخلي التعليم بذلك عن القيام بدور فعال كان من المفروض أن يقوم به في هذه الفترة الحاسمة في تاريخ مصر.

المراجع

- (١) إسماعيل محمود القباني، تقديم الصحيفة، في صحيفة التربية، س ١، ع ١ يوبيه ١٩٤٨، ص ٣-١
انظر أيضا :
- رابطة خريجي معاهد وكليات التربية: تقديم، القاهرة ١٩٩٩ (مطوية)
- محمد سليمان شعلان، دور الرابطة في تطور الفكر التربوي، في صحيفة التربية، س ٢١، ع ١،
نوفمبر ١٩٦٨، ص ص ١٢-١٥
- (٢) جمهورية مصر العربية، وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم ١٩٣٧-١٩٧٩، مرجع
سبق ذكره، ص ص ١٣٣-١٤٠
- (٣) إسماعيل محمود القباني، سن العاشرة، في صحيفة التربية، س السادسة، ع ١، نوفمبر
١٩٥٤، ص ص ١-١١
- (٤) _____، إعداد المعلم العربي في إطار الفلسفة التربوية المتحدة؛
في صحيفة التربية، س ١٤، ع ١، نوفمبر ١٩٦١ ص ص ٣-١٩
- (٥) محمد خيرى حربى: اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة، صحيفة التربية، س ٩، ع
١، ١٩٥٦، ص ص ٧-١٢
- (٦) مؤتمر الوحدة الثقافية العربية بين الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية، في
صحيفة التربية، س ١١، ع ١، نوفمبر ١٩٥٨، ص ص ٧-٢٢
- (٧) محمد نسيم رافت، بحث نظام القول بالتعليم الثانوى، في صحيفة التربية، المرجع السابق،
ص ص ٦٧-٨٠
- (٨) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي، في صحيفة التربية، س ٢٠، ع ١ نوفمبر
١٩٦٧، ص ص ٢٢
- (٩) طلعت عبد الحميد فائق، دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر ١٩٥٢-١٩٧١، مرجع
سبق ذكره، ص ١٥١
- (١٠) ليوسف صلاح قطب حول التعليم في برنامج العمل الوطني، في صحيفة التربية، س ٢٥،
ع ١ نوفمبر ١٩٧١، ص ص ٢-٤
- (١١) عزيز حبا داوا، المعلم والتربية الاشتراكية، في المرجع السابق، س ٢٤، ع ١، نوفمبر
١٩٧١، ص ص ٤-٢٢

(١٢) انظر الفصل السادس في فترة السبعينيات من هذه الدراسة.

(١٣) عبد العزيز القوصي، معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية، في المرجع السابق،
س ٢٥، ع ١، نوفمبر ١٩٧٣، ص ٨-١٢.

(١٤) مصطفى عبد الرحمن درويش، ظاهرة التسرب في تعليم المرحلة اى فى مصر، المرجع السابق، ص ٣٨-٤٨

(١٥) محمد فريد أبو حديد، حاجتيا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة، في المرجع السابق، س
الرابعة عشرة، ع ١، نوفمبر، ١٩٦١، ص ٢٠-٣١

(١٦) ناصف عبد السيد إبراهيم، تنظيم الجهاز الوظيفى بالمناطق التعليمية، في المرجع السابق،
س ٢٠، المرجع السابق، ص ٦٣-٦٨

(١٧) حسين سليمان قورة، القيادة في التربية، صحيفة التربية، ص ١٦-٢٢

(١٨) حليم إبراهيم جريس، أهمية الاختيار للوظائف القيادية، في صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ٢٩-٤٢

(١٩) صلاح الدين جومر، انشاء على طريق الحكم الذاتى للمدارس الخاصة، في صحيفة التربية، س ٥ و ٢٠، ع الخامس، نوفمبر، ١٩٧٣، ص ٧١-٧٦

(٢٠) محمد عبد المجيد سرحان، البطاقات المدرسية، صحيفة التربية، س ٥ ، ع ١، نوفمبر ١٩٥٢، ص ١٧-٢٥

(٢١) محمد نسيم رافت، أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة ١٩٥٥-١٩٥٦،
صحيفة التربية، س ٩، ع ١ نوفمبر، ١٩٥٦ ص ٥٣-٩٥

(٢٢) إبراهيم عصمت مطروح، التوجيه التعليمى والمهنى، في صحيفة التربية، ع الخامس،
نوفمبر ١٩٧٣، ص ٧٧-٨٠

(٢٣) حسن مصطفى وآخرون، التوجيه التربوى، في صحيفة التربية، س، الرابعة عشر، ع ١،
ص ٤٥-٥٣

(٢٤) منير كامل، نحو سياسة أفضل لبناء المناهج الدراسية، في صحيفة التربية، س السادسة،
مرجع سابق، ص ١٨-٢٧

(٢٥) أحمد خيرى كاظم، اتجاهات في تطوير المناهج الدراسية، في صحيفة التربية، س ٢٠،
مرجع سابق، ص ٢٣-٢٨

- (٢٦) يوسف صلاح الدين قطب، تطوير مناهج التعليم في مصر، في صحيفة التربية، س ٥ و ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٣-٧
- (٢٧) محمد صابر سليم، اتجاه في تدريس العلوم، في صحيفة التربية، س السادسة، ع ١، نوفمبر ١٩٥٢، ص ص ٤٥-٥٠
- (٢٨) الدمرداش عبد المجيد سرحان، الرحلات والجولات في تدريس العلوم، في صحيفة التربية، س السادسة، ع ١، نوفمبر ١٩٥٤، ص ص ٣٥-٤٢
- (٢٩) محمد صابر سليم، العلوم في المدرسة الابتدائية الراقية، في صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٥٧-٦١
- (٣٠) الدمرداش عبد المجيد سرحان، وضع مناهج العلوم في المدارس الإعدادية والثانوية، في صحيفة التربية، س ٩، ع ١، نوفمبر ١٩٥٦، ص ص ٢١-٢٨
- (٣١) إبراهيم بتيوني عميره، تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية في أعصره من الحرب العالمية الثانية إلى أواخر الستينيات، في صحيفة التربية، س ٥ والعشرين، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢١-٢٩
- (٣٢) مختار حمزة، وحدة الرياضة، في صحيفة التربية، ع ٥، مرجع سبق ذكره، ص ص ٢٦-٣٢
- (٣٣) عالم المدرسين، المجموعات في دروس المطالعة، في صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٦٧-٧٤
- (٣٤) محمد حيرى حري، رأى في تيسير الكتابة العربية، _____، السابعة عشر، مرجع سابق، ص ص ٣٥-٦٦
- (٣٥) أحمد المهدي، التربية انديفية في المدرسة الابتدائية، في صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٨٣-٩١
- (٣٦) فتح الباب عبد الحليم، أول كتاب مصور في تعليم اللغة، صحيفة التربية، ص ص ٩٣-٩٦
- (٣٧) حنا مرقص، دور اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية، في صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٧٩
- (٣٨) التيمس التعليمية، تجربة في تعليم العربية: الطريقة والحامة، في صحيفة التربية ع الحاس، مرجع سابق، ص ص ٨١-٨٣
- (٣٩) عبد الغنى الشال، فلسفة الرمز في الفن المصرى القديم، في صحيفة التربية، س الحادية عشر، ع ١، نوفمبر ١٩٥٨، ص ص ٤٣-٤٧

- (٤٠) محمود البسيونى، مكانه المعرفة فى التربية الفنية، فى صحيفة التربية، س الرابعة و ٢٠، ع ١ نوفمبر ١٩٧١، ص ص ٤٤-٥١
- (٤١) محمود البسيونى، دور يوسف عفيفى فى تطوير التربية الفنية، فى صحيفة التربية، س ٥، ع ١، مرجع سابق، ص ص ١٣-٢٦
- (٤٢) محمود بسيونى، مشكلات الصناعة فى تدريس الفن، فى صحيفة التربية، س ٩، مرجع سابق، ص ص ٤٦-٥٢
- (٤٣) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المشكلات فى تدريس المولد الاجتماعية، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٣٣-٣٩
- (٤٤) نجيب يرشيف بدوى، الطريقة العلمية فى تدريس الجغرافيا، فى صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٧٣-٨١
- (٤٥) فتح الباب عبد الحليم سيد، ماذا يقول للمدرسون عن التلفزيون التعليمى، فى صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٨٠-٨٥
- (٤٦) محمد التميمى، التجريب الفنى فى التعليم الريفى، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٥٥-٦١
- (٤٧) رمزية الغريب، مدرسة القرية ودور المعلم فيها، فى صحيفة التربية، س السادسة، مرجع سابق، ص ص ٤٩-٥١
- (٤٨) رائف، كرولى، الصحة والتربية وأيز يلتقيان، فى صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٦-١٥
- (٤٩) محمد خيرى حرسى، إننى أكره القراءة، المرجع السابق، ص ٧٧-٨٠
- (٥٠) مصطفى فيسى، ضعف البصر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، فى صحيفة التربية، س ٦، مرجع سابق، ص ص ٦٢-٧٠
- (٥١) عبد العزيز القوصى، الصحة النفسية وأثرها فى كيان البيت العربى، _____، س ١١، ع ١، نوفمبر ١٩٥٨، ص ص ٢٢-٣٦
- (٥٢) ريمية الغريب، العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة المصرية، المرجع السابق، ص ص ٤٢-٣٧
- (٥٣) محمد خليفة بركات، المؤتمر الدولى الخامس عشر نعلم النفس بمدينة بروكسل ١٩٥٧، المرجع السابق، ص ص ٤٨-٥٠

- (٥٤) مختار حمزة، تربية الذات، في صحيفة التربية، س ٩، مرجع سابق، ص ص ٣٦-٤٤
- (٥٥) محمد يحيى العجيزى، مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال، في صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٦٩-٧٣
- (٥٦) عبد العزيز القوصى، خصائص التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، في المرجع السابق، س ٦، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٩.
- (٥٧) إبراهيم عصمت مطاوع، مناهج علم النفس، في صحيفة التربية، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤٣-٤٩
- (٥٨) صحيفة العالمين، الحاجة إلى التربية الإبداعية، في صحيفة التربية، س ٥، مرجع سابق، ص ص ٦٢-٦٦
- (٥٩) إبراهيم محمد الشافعى، هل بالعلم وحده يعيش الإنسان، _____، س ٣، ع ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤٤-٥٤
- (٦٠) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، تطبيقات التحليل العائلى فى التربية، _____، س ٢٤، ع ١، ص ص ٣٤-٤٣
- (٦١) محمد خليفة بركات، الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية، _____، س ٦، مرجع سابق، ص ص ٢٩-٣٤
- (٦٢) إبراهيم عصمت مطاوع، تطور استخدام الوسائل التعليمية، في صحيفة التربية، س ١٤، ع ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٨٠
- (٦٣) محمود النبوى الشال، القيم الفنية والجمالية فى الوسائل التعليمية، _____، س ٥ و ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤٨-٥٣
- (٦٤) سعد الحادم، الرحلات المدرسية وكيف يفيد منها الطلاب، _____، س ٩، مرجع سابق، ص ص ٢٩-٣٥
- (٦٥) كمال زاخر، وظيفة مدارس المعلمين الريفية، _____، س ٩، مرجع سابق، ص ص ٤٥-٤٧
- (٦٦) محمد أحمد الغنام، العوامل التى تهيئ للمدرس تحقيق دوره فى العملية التعليمية، فى صحيفة التربية، س ١٤، مرجع سابق، ص ص ٨٥-٩٥
- (٦٧) محمد بسيونى الخطيب، المدرسة الابتدائية الملحقة، ودورها فى نشر التجارب الناجحة، _____، س ٢٠، مرجع سابق، ص ص

- (٦٨) محمد مير مرسى، مهنة التعليم، _____،
- (٦٩) أحمد البدوي، نظام التعليم في العراق، في صحيفة التربية، س ٦، مرجع سابق، ص ص ٨٩-٩٢
- (٧٠) أبو بكر نعامة، نظام التعليم في ليبيا، في صحيفة التربية، س ١١، مرجع سابق، ص ص ١-٥
- (٧١) محمد نبيل نوفل، دراسات في التربية السوفيتية، _____، س ٢٤، ص ص ٢٣-٣٣
- (٧٢) أحمد حسن الرحيم، التربية المقارنة: أهميتها ونشأتها، _____، المرجع السابق، ص ص ٥٢-٦٤
- (٧٣) يوسف خليل يوسف، انطباعات عن التعليم في بولونيا الشعبية، في صحيفة التربية، س ٢٥، مرجع سابق، ص ص ٥٤-٧٠
- (٧٤) محمد أحمد بنوثة، تطوير المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها، _____، س ١٤، مرجع سابق، ٦٠-٥٤
- (٧٥) محمد الهادي، عصف، المدرسة الثانوية: تطورها وتعليمها وأهدافها في المجتمع العربي، المرجع السابق، ص ص ٦١٨٤
- (٧٦) يوسف صلاح الدين قطب، كلمة المحرر، في صحيفة التربية، س الثالثة و ٢٠، مرجع سابق، ص ص ٤-٦
- (٧٧) محمد حبيب شويل، سميحة عند الله العام الدولي للتربية ومجزاته، المرجع السابق، ص ص ٧-١٤
- (٧٨) إبراهيم بسيوني عميرة، عصر العلم والتكنولوجيا، المرجع السابق، ص ص ١٥-٢٥
- (٧٩) محمد إبراهيم كاظم، التربية والإنتاج في عصر العلم والتكنولوجيا، المرجع السابق، ص ص ٢٦-٣٣
- (٨٠) علي شلتوت، التربية بين العلم والفن والتكنولوجيا، المرجع السابق، ص ص ٥٥-٦١
- (٨١) رشدي لبيب، خصائص عصر العلم والتكنولوجيا ومطالبه التربوية، المرجع السابق، ص ص ٦٣-٧٣
- (٨٢) محمد محمد فضالي، التربية لأوقات الفراغ في عالم سريع التغير، المرجع السابق، ص ص ٧٩-٨٥
- (٨٣) أحمد خيرى كاظم، التكنولوجيا التعليمية، المرجع السابق، ص ص ٧٩-٨٥
- (٨٤) محمد سيف الدين فهمي، التقدم التكنولوجي وتطور التعليم الفني والمهني في العالم العربي، في صحيفة التربية، س ٢٣، ع ١، نوفمبر ١٩٧٠، ص ص ٩٤-١٠٤
- (٨٥) محمد منير حسونة، التعليم الصناعي ومتطلبات العصر، المرجع السابق، ص ص ١٠٥-١٠٨

-
- (٨٦) حسين سليمان قورة ، التربية مدى الحياة ضرورة من ضرورات عصر العلم والتكنولوجيا، في المرجع السابق، ص ١٦-٢٢.
- (٨٧) محمد فريد، أنتحرر من الآن، في صحيفة التربية، ص ٥، مرجع سابق، ص ١-٥.
- (٨٨) عبد العزيز القوصي، الأهداف القومية ورسالة المعلم، المرجع السابق، ص ٢-٥.
- (٨٩) أحمد يوسف سعد، الرأي العام التربوي في مصر: دراسة تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لكلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٦، ص ١٤.
- (٩٠) المرجع السابق، ص ١٠.
- (٩١) خلدون حسن النقيب، الدولة السلطانية في المشرق العربي المعاصر: دراسة بنائية مقارنة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٦، ص ٣٧.

فهرس المحتويات

صفحة	المحتويات
٥	تقديم
٧	الفصل الأول : الاطار العام
٩	- المقدمة
١٩	- مناهج البحث المختلفة في تحليل الخطاب والمنهج المتبع في الدراسة الحالية
١٩	- أولاً : منهج تحليل المضمون
٢١	- ثانياً : القراءات النقدية
٢١	- ثالثاً : المنهج التحليلي الكيفي المختلف في تحليل الأيديولوجية السياسية
٢٢	- رابعاً : المناهج المستفاد من العلوم الألسنية
٢٤	- المنهج المتبع في الدراسة
٢٥	- أسباب اختيار هذا المنهج
٢٦	- مصطلحات الدراسة
٢٦	- فصول الدراسة
٢٨	- المراجع
٣١	الفصل الثاني : رؤية نظرية حول الخطاب
٣٣	- أولاً : الخطاب على المستوى المناهجي
٣٨	- النظرية والمناهج المختلفة المحددة لعلم الخطاب
٣٩	- النظرية البنيوية
٤٦	- أولاً : الألسنية
٥٠	- أولاً : اعتبارية العلامة اللغوية
٥٠	- ثانياً : الطبيعة الخطية للدال
٥٤	- علم الدلالة
٥٧	- أولاً : نظرية السياق الدلالي
٥٨	- ثانياً : نظرية المجال / الحقل الدلالي
٦١	- البنيوية والعلوم الاجتماعية
٦٤	- الخطاب عند ميشيل فوكو
٦٩	- المراجع

صفحة	المحتويات
٧٧	الفصل الثالث : المتغيرات المجتمعية ودلالاتها التعليمية منذ ١٩٥٢ إلى ١٩٨١
٧٩	- (أولاً) الأوضاع السياسية في مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١
٧٩	- ثانياً : الأوضاع الاقتصادية في مصر
٨٠	- (ثالثاً) : الأوضاع الاجتماعية في مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١
٨٠	- رابعاً : الدلالات التعليمية للمتغيرات المجتمعية في مصر من ١٩٥٢ إلى ١٩٨١
٨٠	- أولاً : الأوضاع السياسية في مصر منذ الثورة وحتى ١٩٨١
٨٠	- الوضع السياسي في مصر قبل الثورة وتداعياتها
٨١	- الصفوة العسكرية ودورهم في قيام الثورة : الضباط الأحرار
٨٢	- هيمنة العسكريين على السلطة منذ بداية الثورة وحتى الآن ومدى انعكاس هذه الهيمنة على الوضع السياسي في مصر (بكتاتورية السلطة أو حكم الفرد)
٨٥	- (ثانياً) : الأوضاع الاقتصادية في مصر من ١٩٥٢ إلى ١٩٨١
٨٨	- في مجال الزراعة
٨٨	- في مجال الصناعة
٨٩	- المتغيرات الاقتصادية من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٠ .
٨٩	- أولاً : العوامل الخارجية
٩٨	- (ثالثاً) : العوامل الاجتماعية عشية الثورة وحتى ١٩٨١
٩٨	- الخريطة الاجتماعية في مصر قبل الثورة
٩٩	- الخريطة الاجتماعية في المدن
٩٩	- الطبقة الرأسمالية
٩٩	- الطبقة البرجوازية المتوسطة
٩٩	- طبقة البروليتاريا
١٠٠	- الخريطة الاجتماعية في مصر منذ ١٩٥٢ إلى ١٩٨١
١٠٣	- أولاً : ثقافة الطبقة للنسب
١٠٤	- ثانياً : ثقافة الطبقة الوسطى
١٠٤	- ثالثاً : ثقافة الطبقة العليا
١٠٦	- ثالثاً : القوى والعوامل التعليمية في مصر من ١٩٥٢ إلى ١٩٨١

صفحة	المحتويات
١٠٧	- أولاً : الهيكل التعليمي قبل ثورة يوليو ١٩٥٢
١٠٩	- الهيكل التعليمي منذ ١٩٥٢ إلى ١٩٨١
١١٢	- الاتفاق على التعليم
١١٦	- كثافة الفصول
١١٧	- الأبنية التعليمية
١٢٠	- محو الأمية
١٢٣	- المراجع
١٣١	الفصل الرابع : الفاعلون الرسميون والمنفون للخطاب الرسمي
١٣٣	- المبحث الأول : الخطاب الرسمي للتعليم في الفترة منذ ١٩٥٢ إلى ١٩٧٠
١٣٥	- طبيعة صناع الخطاب في الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٨٢
١٣٥	- الرئيس جمال عبد الناصر - للنشأة والتكوين
١٣٨	- الطبيعة الشخصية لجمال عبد الناصر
١٣٩	- بدايات تكوين الفكر السياسي عند جمال عبد الناصر
١٤٠	- القراءات التي أثرت على تكوين الوعي لجمال عبد الناصر
١٤١	- الحياة العسكرية في حياة عبد الناصر وتأثيرها عليه
١٤٢	- بواكير العمل السياسي لجمال عبد الناصر
١٤٤	- الوعي القومي لجمال عبد الناصر
١٤٦	- الشخصية المصرية
١٤٦	- النشأة والتكوين
١٤٧	- أولاً : التيار الاقليمي
١٤٨	- ثانياً : الاتجاه الاسلامي
١٤٨	- ثالثاً : الاتجاه الاشتراكي
١٤٩	- رابعاً : الاتجاه العربي
١٥٠	- الشخصية المصرية بين الايجابيات والسلبيات
١٥٧	- الخطاب الرسمي للدولة في الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٨١
١٥٧	- أولاً : النشأة والتكوين
١٦٠	- ثانياً : قراءات نور الساعات ومدى تأثيرها على اتجاهاته السياسية

صفحة	المحتويات
١٦١	- بواكير العمل السياسي لأنور السادات
١٦٤	- السادات رئيساً
١٦٥	- ثانياً التحولات التي طرأت على الشخصية المصرية منذ السبعينات
١٧٠	- المراجع
١٧٩	الفصل الخامس : تحليل مفردات التعليم والتنشئة السياسية والقومية العربية في الخطاب الرسمي في ضوء علم الدلالة
١٧٩	- علم الدلالة
١٨١	- المبحث الأول
١٨٢	- الخطاب التعليمي الناصري
١٨٣	- مشتقات مفهوم التعليم
١٨٣	- أولاً : تطور مفهوم التعليم في الخطاب الناصري
١٩٧	- مفهوم التنشئة السياسية والقومية العربية في الخطاب الرسمي لرئيس الجمهورية في الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٠
٢٠٧	- تحليل مفهوم التعليم في الخطاب الساداتي
٢٠٨	- أولاً : تطور مفهوم التعليم في الخطاب الساداتي
٢٢٠	- ثانياً : مفهوم التنشئة السياسية والقومية العربية في الخطاب الرسمي لرئيس الجمهورية في الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٨٢
٢٢٨	- المراجع
٢٣٧	الفصل السادس : الخطاب التعليمي الرسمي والسياسة التعليمية
٢٣٩	- أولاً : الخطاب السياسي الرسمي للتعليم والسياسة التعليمية في الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٠
٢٣٩	- المحور الأول : الخطاب الرسمي في التعليم ومفهوم التعليم
٢٤٩	- المحور الثاني : الخطاب الرسمي للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية
٢٦٨	- المحور الثالث : الخطاب الرسمي للتعليم ومفهوم القومية العربية
٢٧٩	- الخطاب التعليمي الرسمي والسياسة التعليمية للفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٨١
٢٧٩	- المحور الأول : الخطاب الرسمي في التعليم ومفهوم التعليم
٢٩٦	- أولاً : أهداف المدرسة التجريبية الموحدة

صفحة	المحتويات
٢٩٦	ثانياً : أهداف نظام التعليم الأساسى كما ورد فى القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١
٢٩٩	- الشمولية والتكامل
٢٩٩	- التعليم والبيئة
٢٩٩	- ذاتية الفكر واستقلاليته
٢٩٩	- التعليم غير التقليدى .
٣٠٠	- ديناميكية الحركة التعليمية
٣٠٠	- المستقبلية
٣٠١	- أولاً : التعليم الفنى
٣١٢	- المحور الثانى : الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم التنشئة السياسية
٣٢١	- ثانياً : أهداف الاتجاهات الطلابية
٣٢٢	- ثالثاً : لجان الاتحادات
٣٢٣	- رابعاً : الانتخابات وحق الترشيح
٣٢٥	- المحور الثالث : الخطاب الرسمى للتعليم ومفهوم القومية العربية
٣٢٩	- المراجع
٣٤١	الفصل السابع : الخطاب غير الرسمى فى التعليم - رؤية تحليلية
٣٤٤	- المبحث الأول : الخطاب للتعليمى غير الرسمى فى الأحزاب السياسية
٣٤٤	- رؤية تأصيلية للأحزاب السياسية فى مصر
٣٤٨	- ثورة يوليو والأحزاب السياسية فى مصر
٣٥١	- حزب الوفد - رؤية تأصيلية
٣٥١	- أهداف حزب الوفد
٣٥٢	- برنامج حزب الوفد فى مجال التعليم
٣٥٣	- رؤية تحليلية لبرنامج حزب الوفد فى التعليم
٣٥٧	- حزب التجمع - رؤية تأصيلية
٣٥٨	- المبادئ العامة لحزب التجمع
٣٦٣	- رؤية تحليلية لبرنامج حزب التجمع فى التعليم
٣٦٧	- المراجع
٣٧٠	- المبحث الثانى : الخطاب غير الرسمى فى صحيفة التربية

صفحة	المحتويات
٢٧٠	- صحيفة التربية - رؤية تأصيلية
٢٧٠	- الخطاب غير الرسمي في صحيفة التربية
٢٧١	- أولاً : القضايا التنظيمية كما وردت في صحيفة التربية وتنقسم هذه القضايا لعدد من المحاور
٢٧١	- أولاً : القضايا العامة
٢٧٩	- ثانياً : التخطيط
٢٨٠	- ثالثاً : الإدارة
٢٨٢	- رابعاً : التدريب
٢٨٤	- خامساً : المناهج وطرق التدريس والكتاب المدرسي
٢٩١	- سابعاً : التطعيم الفني
٢٩١	- سابعاً : التطعيم الريفي
٢٩٢	- ثامناً : علم النفس والصحة النفسية
٢٩٦	- تسعاً : الأنشطة التعليمية
٢٩٨	- عشاراً : إعداد المعلم
٤٠٠	- الحادي عشر : الدراسات المقارنة
٤٠٢	- الثاني عشر : تطوير وتكنولوجيا
٤٠٧	- القضايا السياسية العامة
٤٠٨	- قضايا القومية العربية
٤٠٩	- رؤية تحليلية للخطاب غير الرسمي في صحيفة التربية
٤١٢	- رؤية نظرية في الخطاب التعليمي غير الرسمي
٤١٥	- المراجع
٤٢٢	- الفهرس

مدر من هذه السلسلة العناوين الآتية

م	اسم الكتاب	المؤلف	سعر	النشر
١	العولمة ومستقبل تعليم الكبار	أ.د. طلعت عبد الحميد	٣٠,٠٠٠	٢٠٠٤
٢	إشكاليات التعليم المستمر والتدريب المتعاود	أ.د. طلعت عبد الحميد وأخرون	٤٠,٠٠٠	٢٠٠٤
٣	التربية المعلوماتية	د. محمود حسان	٢٥,٠٠٠	٢٠٠٤
٤	التربية والطريق الثالث	أ.د. عصام الدين هلال	٢٢,٠٠٠	٢٠٠٤
٥	القيم الغائبة في الاعلام	د. منى كشيك	٢٥,٠٠٠	٢٠٠٤
٦	المقولة الأمريكية لمصر أم لأمريكا " الوجه الآخر للمعونات الخارجية للتعليم "	د. فائق عدلى	٢٥,٠٠٠	٢٠٠٤
٧	المسرح المدرسى والعلاج النفسى	د. عبد الفتاح نجلة	٢٢,٠٠٠	٢٠٠٤
٨	التربية القياتونية	د. سلمى الصعيدى	٢٢,٠٠٠	٢٠٠٤
٩	تربية العولمة وتحديث المجتمع	أ.د. طلعت عبد الحميد وأخرون	٢٥,٠٠٠	٢٠٠٤
١٠	التربية الأخلاقية	د. فاطمة الزهراء سالم	٣٥,٠٠٠	٢٠٠٥
١١	التعليم وبنية القوة	د. حسن طنطاوى	٣٠,٠٠٠	٢٠٠٥
١٢	التثنية السياسية للطفل المصرى	أ.د. عصام الدين هلال	٢٠,٠٠٠	٢٠٠٥
١٣	دليل التنمية الذهنية للأباء والمعلمين	أ.د. طلعت عبد الحميد	١٨,٠٠٠	٢٠٠٥
١٤	السياسات التعليمية فى مصر	د. أمال آندراوس	٣٥,٠٠٠	٢٠٠٥
١٥	دراسات تربوية فى البيئة الخليجية	د. سمير عبد الوهاب	٢٠,٠٠٠	٢٠٠٣
١٦	دراسات فى الفكر التربوى	د. عبد العزيز الغريب	٢٠,٠٠٠	٢٠٠٣
١٧	الفكر التربوى فى عهد السادات	د. هشام قاسم	٤٠,٠٠٠	٢٠٠٦
١٨	الفكر التربوى فى عهد مبارك	د. فائق عدلى	٤٠,٠٠٠	٢٠٠٦
١٩	تربية فى عالم متغير	أ.د. طلعت عبد الحميد	٤٠,٠٠٠	٢٠٠٦
٢٠	المدرسة التذكيرية	د. سلمى الصعيدى	٣٥,٠٠٠	٢٠٠٦
٢١	١- تربية البيئية	أ.د. عصام الدين هلال	٢٥,٠٠٠	٢٠٠٦

التعليم
بين
عبدناصر والسادات
دراسة مقارنة

